128

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Institut des Sciences Politiques et Sociales

Innovation pédagogique et moyens pour utiliser ce type d'offre d'après les différents groupes sociaux

par MONTSERRAT Treserra Pi joan

FUNDACIO JAUME BOFILL

Directeur: Professeur Jean Remy
Rapporteur: Professeur Georges Liénard

Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en sociologie

1977

Je voudrais remercier M. Jean REMY qui a bien voulu être mon directeur de mémoire.

J'adresse aussi mes remerciements à M. Georges LIENARD qui m'a suivie, qui m'a encouragée et fait de précieuses remarques tout au long de mon travail.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos 1

CHAPITRE I

I. Introduction générale

1. *Offre d'une école de pédagogie active et moyens d'après les familles pour utiliser ce type d'offre* 2
2. *Présentation de l'école dans le cadre de la Réforme Scolaire. Justification du choix de l'école* 4
3. *Choix des familles* 7

II. Problèmes théoriques

1. *Schéma d'analyse théorique* 9
2. *La pratique du choix d'école dans cette perspective. Conséquences pour l'analyse* 13
3. *Analyse anthropologique et culturelle* 15
4. *La pratique du choix d'école et l'impact différentiel de l'école d'après les groupes sociaux* 18
5. *Méthode d'analyse* 19
6. *La quasi non-directivité dans le prélèvement des données* 20

CHAPITRE II LE CHOIX D'UNE ÉCOLE

I. Famille appartenant à la classe sociale inférieure

1. *L'expérience objective, vécue et intériorisée* 21
2. *Les trajectoires* 24
3. *Choix d'école et comportement de classe* 32
4. *L'avenir des enfants se vit subjectivement* 35

II. Famille appartenant à la classe moyenne basse

1. *L'expérience objective, vécue et intériorisée* 44
2. *Les trajectoires* 51
3. *Choix d'école et comportement de classe* 65
4. *Rapport à l'école et avenir des enfants* 67

III. Famille appartenant à la classe sociale supérieure

1. *L'expérience objective, vécue et intériorisée* 72
2. *Les trajectoires* 77
3. *Rapport à l'école et comportement de classe* 89
4. *Rapport à l'école et avenir des enfants* 92
5. *Accord entre aspirations subjectives et possibilités objectives* 93

Conclusion 95

CHAPITRE III IMPACT DIFFÉRENTIEL D'UNE ÉCOLE D'APRÈS LES GROUPES SOCIAUX

I. Famille appartenant à la classe sociale inférieure

1. *L'impact de l'école et éthos de classe* 97
2. *Ethos de classe, univers domestique et formes d'acceptation de l'école* 107
3. *Effets sociaux. Ecole et restructuration éthos de classe* 116

II. Famille appartenant à la classe moyenne basse

1. *Ethos de classe et rôle de l'école* 129
2. *Ethos de classe. Impact de l'école et stratégies éducatives* 143
3. *Ethos de classe, impact de l'école et pratiques de son groupe d'origine qu'on ne peut pas changer* 148

III. Famille appartenant à la classe sociale supérieure

1. *La maison, lieu d'informations diffuses* 160
2. *Rôle de l'école et éthos de classe* 168

Conclusions 173

Annexe 176

Bibliographie 180

AVANT-PROPOS

L'étude veut être un apport à la problématique de la Réforme Scolaire à Barcelone et de sa difficile implantation dans les quartiers populaires.

Les écoles qui ont essayé de s'implanter dans les quartiers populaires l'ont fait dans le but de s'adresser au public populaire du quartier, de lui offrir des méthodes nouvelles pour ainsi infléchir le destin social des enfants.

Cette étude veut analyser l'offre d'une telle pédagogie moderniste active et les moyens qu'ont les familles pour utiliser ce type d'offre. Ainsi, on part de l'hypothèse que ce sont les moyens attachés à la position de classe, c'est-à-dire le capital économique, social, culturel et symbolique et les habitudes d'après la position sociale des agents sociaux qui sont à l'origine de l'impact différentiel de telles écoles.

Cela pose le problème de la possibilité, c'est-à-dire des conditions de possibilité permettant d'utiliser ces méthodes comme alternative de pédagogie populaire.

C'est en fonction de cet objet d'étude et de l'hypothèse qui va guider le travail, qu'on a choisi comme terrain d'observation une école qui réunit les caractéristiques suivantes :

1. *Son public est essentiellement populaire ;*
2. *Elle appartient à la Réforme scolaire ;*
3. *Elle utilise des nouvelles méthodes et techniques en vue d'infléchir le destin social des enfants .*

Cependant cette école, outre la majorité de son public populaire, compte parmi son public des familles de position sociale moyenne et supérieure, ce qui nous permet de vérifier nos hypothèses, c'est-à-dire l'incidence différentielle d'une même pédagogie d'après les moyens dont on dispose pour pouvoir l'utiliser.

CHAPITRE I

I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. *OFFRE D'UNE ECOLE DE PEDAGOGIE ACTIVE ET MOYENS D'APRES LES FAMILLES POUR UTILISER CE TYPE D'OFFRE.*

Les écoles de pédagogie active se présentent comme porteuses de valeurs dont le contenu et la signification ne peuvent être compris qu'à partir des groupes qui les ont vu naître, et, donc, de leur position au niveau de la structure sociale ainsi que du rapport de forces en présence *(1)*. De toute manière, elles sont la création, essentiellement, de groupes d'élite, appartenant à la fraction intellectuelle de la classe dominante de la Catalogne. Dès lors, même si elles sont caractérisées avant tout par un souci de véhiculer la culture catalane, les valeurs qui la soutiennent et qui sont au centre de sa pédagogie sont celles de la culture dominante.

Ainsi, face à l'enseignement dogmatique et scolastique, le modèle d'école qu'on veut créer est une école qui applique les principes de la pédagogie active, ainsi que la volonté d'une éducation individualisée à partir de la réalité, du non dogmatisme, du respect des valeurs minoritaires et de la culture, des idéologies et des croyances, bref, elle veut se présenter comme une alternative d'éducation intégrale.
Dès lors, elle doit donner une instruction de base et polyvalente qui permette l'insertion dans la société, une formation humaniste et morale inspirée des principes communautaires. Elle doit aider les hommes à développer dans tous les sens leur esprit critique,

---

(1) cfr. note sur la Réforme Scolaire à Barcelone en annexe. Analyse historique de sa création et consolidation.

leur créativité, sa capacité de tolérance et de dialogue et sa vocation de participer avec responsabilité à la vie sociale.

Pour ce faire, et à partir des principes qui la soutiennent, on a assisté à un renouveau au niveau des méthodes et techniques, ainsi l'enfant est-il le vrai objet pédagogique. L'instituteur en tant qu'autorité institutionnelle disparait. On se tutoie. On discute grâce à des assemblées de classe les objectifs et les programmes du cours. La créativité, le développement maximal de la personnalité, dans tous les sens, sont donc au centre de la pédagogie. La religion ne fait plus objet d'activités pédagogiques. C'est le raisonnement qui compte et non l'apprentissage par coeur. On part du principe de collaboration avec les parents puisque l'éducation n'est pas l'affaire exclusive de l'école, ainsi les évaluations se réalisent-elles le plus souvent à partir du contact personnel instituteurs-parents.

Seulement, toute technique médiatise un rapport à la culture légitime, et dès lors, même si elle est soutenue par une idéologie d'égalité : "tout le monde a droit à une éducation, l'école doit être ouverte à tous, elle ne doit faire aucun type de discrimination, ni économique, ni sociale, ni culturelle, ni religieuse"; en fait, le milieu social auquel on s'adresse, d'après les conditions objectives qui lui sont attachées, sera à l'origine de l'impact différentiel de l'école, puisque le milieu social est seul en mesure de permettre la mise en oeuvre de stratégies éducatives différentiées.

Les structures objectives dans lesquelles se trouvent les parents, médiatisées par l'habitus de classe, déterminent les pratiques éducatives possibles. D'où il découle, que plus on dispose d'un patrimoine élevé, en termes de capital économique, social, culturel et symbolique, plus on dispose des atouts nécessaires pour une bonne rentabilité du savoir scolaire.

En effet, ce n'est pas la même chose

1. de s'adresser d'une part à un public populaire, surtout en milieu ouvrier, où les familles, enfermées dans les urgences quotidiennes

en l'absence de tout capital culturel scolaire et des possibilités objectives (argent, temps) requises pour l'acquisition de compétences spécifiques ayant une valeur scolaire,ne peuvent que difficilement constituer l'éducatif comme un domaine spécifique ;

2. que de s'adresser, d'autre part, à un public de classes moyennes en mobilité; chez lui, de part la prétention d'une montée sociale de leurs enfants, l'investissement éducatif est prioritaire, et où dès lors, on n'hésite pas à mettre en oeuvre les moyens à la portée, même si cela demande des efforts et des privations, l'avenir étant le temps du faire-valoir les seuls acquis scolaires auxquels on prépare les enfants dès leur plus jeune âge ;

3. que de s'adresser enfin à un public de classe supérieure, caractérisé par un éthos de l'aisance et dont le mode de travail pédagogique, en deçà de toute intention explicite des agents, est un mode qui permet le cumul et l'innovation et chez qui le rapport avec l'école sera d'égalité ou même de supériorité, étant donné la possession de compétences multiples et diversifiées dans le champ culturel légitime.

2. *PRESENTATION DE L'ECOLE DANS LE CADRE DE LA REFORME SCOLAIRE. JUSTIFICATION DU CHOIX DE L'ECOLE.*

Pour mieux centrer la problématique de notre étude, on a réalisé en tout premier lieu une enquête auprès des écoles implantées dans les quartiers populaires. Cette enquête a porté sur les instituteurs, en vue d'obtenir des données objectives sur la composition sociale du public, des informations sur leurs objectifs, sur les contenus, sur leur méthodes et techniques.

Cela nous a permis de définir mieux la problématique de la réforme scolaire et de la presque inexistence d'écoles ayant un public proprement populaire. La plupart de ces écoles ont connu un processus de changement progressif de leur base sociale, changement qui

s'explique par la variable économique, étant donné leur régime d'écoles privées et le coût élevé de ce type d'enseignement. Mais une autre hypothèse d'explication semble s'avérer aussi pertinente que la première ; d'après les quartiers où elles se sont implantées, l'émergence de la nouvelle classe moyenne et d'une élite ouvrière, sa plus ou moins grande distance à la culture prônée par l'école et la valeur conférée à la nouvelle pédagogie en fonction des groupes qui l'ont créée, ont été autant de facteurs explicatifs du processus et des formes de changement progressif de leur base sociale, ainsi que de la qualité et du contenu de la pédagogie, de ses méthodes et techniques. En effet, plus on a à faire à un public à capital social, économique et culturel élevé, plus la dialectique école-parents a une incidence sur les formes d'évolution de l'école.

Le choix de l'école

C'est donc à l'intérieur de cette problématique qu'on a voulu choisir une école dont la majorité du public est populaire, et pour laquelle la variable économique "coût de l'enseignement" est négligeable et pour laquelle, malgré ces conditions, on assiste à un refus de la part des gens du quartier. En fait, pour les gens du quartier, dans un premier moment, le choix de l'école semblerait plutôt être fait en fonction de l'utilitaire, le coût moins cher que les écoles publiques, en fonction de la proximité, ou parce qu'il y a la place qu'on ne trouve pas ailleurs.

Mais étant donné ce refus auquel on assiste dans le premier moment, en guise de question et d'hypothèse de début de recherche, on s'est demandé : n'est-ce pas justement à cause d'un modèle culturel propre qu'on refuse au début ce type d'enseignement ? Est-ce que ce qui soutient cette pratique de refus populaire ne serait pas justement son éthos domestique dans lequel l'école, par opposition à la maison, est le domaine de l'éducatif, ce qu'on ne maîtrise pas, et donc, l'école doit utiliser des moyens pour que cette éducation et instruction "modernes" soient possibles, puisque les méthodes plus autoritaires et disciplinées sont plus proches de la vision que le milieu populaire se fait de l'école pour accomplir son rôle ?

Ce n'est pas par hasard qu'on se formule ces questions, la plupart des mères qu'on avait interviewées avant de faire le choix des familles sont d'accord pour dire que si elles avaient eu les moyens économiques, elles auraient choisi une Académie, seulement, cela reste au niveau des questions puisque pour bien vérifier ce propos il aurait fallu une enquête exhaustive sur l'ensembe des parents.

De toute manière, une enquête quantitative n'est pas l'objet de notre étude ; nous voulons approfondir en tous cas, comment et sous quelles formes, une fois que les gens sont dans l'école, le choix ayant été fait en fonction de l'utilitaire ou d'autres raisons, - et le fait objectif qui nous a amenés à la choisir est que son public est à majorité populaire et du quartier - l'école a un impact et quelles sont les formes de cet impact. Ainsi, il se peut que le même éthos qui serait à l'origine de cette pratique de refus - ce qui d'ailleurs expliquerait le succès des Académies *(1)* dans les quartiers populaires - puisse être aussi à l'origine d'un "laisser se prendre" par l'école, une fois qu'on la connait.

Cette école s'avère comme très pertinente comme terrain d'observation parce qu'elle connait actuellement un début de changement de la composition sociale de son public, des nouveaux élèves entrent qui n'appartiennent pas au quartier et dont le choix est fait en fonction de la valorisation du type de pédagogie. Ainsi d'une part cette situation permet-elle d'entrevoir sous quelles conditions cette pédagogie active peut s'ériger comme alternative d'une pédagogie populaire, en fonction des moyens sociaux, économiques, culturels et symboliques dont disposent les familles pour utiliser ce type d'offre, et, d'autre part, étant donné l'émergence d'un nouveau public, cette situation permet d'analyser comparativement le poids du milieu familial suivant les différentes positions des familles.

---

(1) Académies : Entreprises d'Enseignement dont le but est fondamentalement lucratif. Soutenues par une idéologie de donner une bonne instruction, elles utilisent des méthodes autoritaires et disciplinaires.

3. *CHOIX DES FAMILLES*

Une analyse qualitative

Etant donné l'objet de notre étude, il nous a semblé qu'il devait s'agir avant tout d'une analyse qualitative et approfondie portant sur le trajet social des agents sociaux. Une analyse statistique livrant des données comptabilisées à propos de faits ponctuels, il nous semblait qu'elle ne permettait pas d'atteindre les déterminants sociaux de toute pratique, c'est-à-dire qu'elle n'aide pas comme telle à analyser comment agissent concrètement les déterminations sociales dans la structuration des conduites et des attitudes des agents sociaux. Certes, seule la statistique peut pondérer les hypothèses d'explication et donner ainsi une signification objective à ce que l'analyse anthropologique a pu découvrir, mais dans un premier moment de la recherche il nous semble plus pertinent de faire une analyse approfondie en termes de rapports sociaux, ce qui permet, dans un deuxième moment une utilisation des statistiques à leur juste place.

En conséquence, l'analyse portera sur trois familles dont le choix a été fait en fonction des caractéristiques de position sociale, puisque permettant d'emblée une analyse comparative.

Choix des familles

A partir de nos hypothèses de travail, les variables qui nous semblaient pertinentes de retenir dans un premier choix étaient :

1. Familles appartenant à la même école
2. Familles représentatives du public de l'école
3. Familles ayant au moins un enfant en deuxième gardienne (cinq ans) puisqu'il s'agit du moment où on peut le plus décider s'ils vont continuer dans l'école. A six ans commencent les primaires.
4. Familles ayant au moins trois ans dans l'école.

En fonction de ces variables, on a eu un premier entretien avec l'instituteur de la classe de deuxième gardienne, dont on a retenu 9 familles avec lesquelles on a eu un premier entretien approfondi.

On a eu à faire à trois groupes de familles, dont cinq à position sociale inférieure - classe ouvrière - , trois à position sociale moyenne basse et une à position sociale supérieure.

Le dernier choix a été fait en fonction de la représentativité de chaque famille à l'intérieur de son groupe, et en fonction des positions sociales. Ainsi, c'est à partir de l'élaboration d'un type idéal, concret et théorique, que l'analyse porte sur trois familles :

1. Position sociale dominée. Père, chauffeur de taxi. Mère, travaille à mi-temps comme femme de ménage. Trois enfants de sept, cinq et quatre ans. Ils sont depuis quatre ans dans l'école.

2. Position sociale moyenne basse. Père, représentant de commerce. Mère a arrêté son travail de coiffeuse pour s'occuper des enfants. Trois enfants de cinq, trois et un an. Ils sont depuis trois ans dans l'école.

3. Position sociale supérieure. Père, avocat. Mère s'occupe des enfants. Deux enfants de sept et cinq ans. Ils sont depuis quatre ans dans l'école.

II. PROBLÈMES THÉORIQUES

1. *SCHEMA D'ANALYSE THEORIQUE*

Etant donné le but et l'étendue de notre étude, il ne s'agit pas de faire une analyse statistique des moyens dont diposent les différents groupes sociaux pour l'utilisation de l'école. Ne nous préoccupe pas non plus la description phénoménologique d'une pratique éducative, soit en la réduisant à la signification que leur attribuent ceux qui l'accomplissent, soit la réduisant aussi à un modèle dont elle ne serait que l'exécution.

Dès lors, on voudrait essayer de montrer la détermination des pratiques par la structure sociale, surtout essayer de voir grâce à une analyse en termes de relations économiques, culturelles, sociales et symboliques, comment on assiste à cette détermination des pratiques par la structure sociale, quelles sont, si on veut, les conditions de production d'une pratique.

Il ne s'agit pas donc d'une analyse portant sur les processus sociaux structurels qui déterminent les positions hiérarchisées dans une formation sociale.

Le schéma théorique d'analyse serait :

a. partir de la position sociale des familles, la position étant caractérisée par l'ensemble des atouts dont on dispose, atouts économiques, sociaux, culturels et symboliques liés à la position de la famille dans la structure sociale ;

b. essayer de voir les expériences sociales possibles, comment elles sont vécues et intériorisées ;

c. en dégager la logique du rapport social afin de voir comment se structure un système de dispositions propres à cette appartenance de classe, qui, à leur tour, structure l'éthos et les pratiques qui soutiennent tout comportement individuel.

Seulement, la démarche scientifique du chercheur, dans la succession des étapes qui la constituent, partent de la pratique pour remonter à ce système de dispositions structuré par les conditions objectives et structurant les pratiques, parcoure donc le chemin inverse, si l'on veut, de la réalité, de la production des comportements.

> "Les trois moments de la démarche scientifique sont donc inséparables :
> 1. le vécu immédiat, saisi à travers des expressions qui voilent le sens objectif autant qu'elles le dévoilent ;
> 2. renvoi à l'analyse des significations objectives et des conditions sociales de possibilité de ces significations
> 3. analyse qui appelle la construction du rapport entre les agents et la signification objective de leurs conduites"*(1)*.

Ainsi ce système de dispositions, l'habitus de classe ou de groupe*(2)* est le résultat de la recherche, l'habitus serait donc ce système de valeurs implicites héritées de l'appartenance à une classe et qui soutient les pratiques de cette classe elle-même. "Médiateur entre structures et pratiques, l'habitus désigne les dispositions durables des organismes ou des individus soumis dans les mêmes conditions matérielles d'existence."

"Passé qui survit dans l'actuel et qui tend à se perpétuer dans l'avenir en s'actualisant dans les pratiques qu'il structure, l'habitus rend compte de la continuité et de la régularité des comportements. Structure qui intègre toutes les expériences passées, l'habitus fonctionne comme matrice structurant les perceptions, les appréciations, et les actions des agents face à une conjoncture où un évènement produit par l'histoire et qu'il contribue à faire exister et à produire" *(3)*.

---

(1) Pierre BOURDIEU : "Un art moyen ; essai sur les usages sociaux de la photographie.Paris, Ed. Minuit,Coll. Le sens commun 1965,p20

(2) Lorsqu'on parle d'Habitus de classe, on se réfère toujours au concept tel qu'il est défini par Pierre BOURDIEU et les chercheurs du CSE

(3) G.LIENARD et E. SERVAIS "La transmission Culturelle : Stratégie des familles et Position Sociale" in Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol.LIX,1975, Paris, P.U.F., pp 338-339

Ainsi, concept médiateur entre l'objectif et le subjectif, l'habitus désigne le processus d'intériorisation de l'objectivité et de l'extériorisation de l'intériorité.

"La science des régularités objectives demeure encore abstraite tant qu'elle n'englobe pas la science du processus d'intériorisation de l'objectivité qui conduit à la constitution de ces systèmes de dispositions inconscientes et durables que sont l'habitus et l'éthos de classe ; tant qu'elle ne travaille pas à établir comment les mille "petites perceptions" quotidiennes et les sanctions convergentes et répétées de l'univers économique et social constituent insensiblement, dès l'enfance, et tout au long de la vie, par des rappels incessants, cet "inconscient" qui se définit paradoxalement comme référence pratique aux conditions objectives" *(1)*.

Ainsi donc, "le premier moment de l'édification de l'habitus est le travail d'intériorisation de l'objectivité qui s'effectue par le biais des expériences premières, directes ou médiates, mais toujours convergentes, d'une classe déterminée de conditions matérielles d'existence. Ce travail d'intériorisation et d'inculcation de l'objectivité dans et par les pratiques structurées par les rapports de classe construit l'habitus comme un système structuré de dispositions durables" *(2)*.

Dès lors, intériorisation de l'objectivité, l'habitus doit certaines de ses caractéristiques aux propriétés et contradictions inhérentes à la position du groupe dans la structure sociale, de sa situation par rapport aux groupes supérieurs et inférieurs, de la manière dont il se définit par rapport à ces groupes, des représentations qu'il s'en fait."

"Ainsi, par l'incorporation dans l'habitus de structures "nécessaires arbitraires" s'effectue la transformation des barrières économiques, sociales et symboliques en limites logiques ou mieux, sociologiques" *(3)*.

---

(1) P. BOURDIEU "Un art moyen" op.cit. p 20

(2) et (3) G. LIENARD et E. SERVAIS, "La transmission culturelle : stratégie des familles et position sociale" op. cit. pp 338-339

C'est ainsi que les conditions matérielles d'existence, c'est-à-dire les structures objectives - produits historiques des pratiques des groupes et classes - constituent pour un groupe ou classe, l'ensemble des régularités statistiques qui, avec ses carrières fermées ou ouvertes,ses espaces inaccessibles ou permis, ses horizons bouchés ou entrouverts, s'érigent comme un paysage collectif où se trouvent les limites de ce qui est possible, pour leur groupe ou classe.

"Ces limites discriminent les choses à faire ou à ne pas faire, à dire ou à ne pas dire, à penser ou à ne pas penser. Intériorisées par l'agent, elles se proposent avec une urgence et une prétention excluant la délibération et suggérant l'illusion bien fondée de la liberté. Ainsi s'accomplit la transformation de la condition objective de classe en art d'anticiper l'avenir objectif, art qui contribue à rendre facile et heureux ce qui est inévitable, à refuser subjectivement ce qui est refusé objectivement ou à aimer librement ce qui est imposé " *(1)*.

Mais l'habitus est un concept construit pour la recherche, médiateur entre les structures et les pratiques servant à dénommer ce qui se trouve à la base des pratiques, et dès lors, il ne peut en conséquence, être saisi qu'à travers ces pratiques elles-mêmes.

D'autre part, l'éthos serait désigné comme l'ensemble des dispositions éthiques qui confèrent une cohérence pratique aux pratiques réelles d'un individu et/ou groupe.

L'éthos est la maîtrise pratique des conduites. Il est le résultat de l'intériorisation faite par les agents des structures objectives qui les entourent et devient principe organisateur des comportements. L'éthos, dans ce sens, serait le principe générateur des comportements propres à chaque individu ou groupe. Dès lors, il se trouve à la base de la différence de comportement existant entre les différents individus et/ou groupes appartenant à une même classe ou groupe social.

---

(1) G. LIENARD et E. SERVAIS. "La transmission culturelle : stratégie des familles et position sociale" op. cit. p 338

Cette différence serait donnée par le type de trajectoire et/ou expérience de vie propre à chaque individu et/ou groupe et par la façon dont il a intériorisé les propriétés et les contradictions inhérentes à la position du groupe dans la structure sociale. En quelque sorte, à la limite, l'habitus engloberait et déterminerait l'éthos *(1)*.

Ainsi l'éthos est "un ensemble de valeurs vécues et non shématisées qui se manifestent seulement à travers la conduite de l'individu et son style particulier" *(2)*. Il détermine donc une certaine sagesse de vie propre à chaque individu ou groupe qui ne s'explicite en aucun moment.

L'habitus et l'éthos sont des notions très proches l'une de l'autre et on les utilise parfois dans le même sens pour désigner les mêmes phénomènes sociaux. Tous les deux sont des outils théoriques qui ne peuvent être saisi que dans les conduites, comportements ou pratiques des individus et/ou groupes.

2. *LA PRATIQUE DU CHOIX D'ECOLE DANS CETTE PERSPECTIVE. CONSEQUENCES POUR L'ANALYSE.*

Une pratique, quelle qu'elle soit, n'est jamais isolée, elle fait partie d'un système de dispositions et de significations socialement conditionné.

Un comportement ou une attitude ne se comprend que replacé dans son contexte, c'est-à-dire, qu'il faut tenir compte à la fois des

---

(1) Cfr. à ce sujet : S. COMBONI SALINAS. "Les espagnols émigrés appartenant à la classe moyenne"; Mémoire en vue du grade de Sociologie. Univ. Cath. Louvain 1976

(2) P. BOURDIEU, L. BOLTANSKI et J.C. CHAMBOREDON. "La Banque et sa clientèle", cité par P. BOURDIEU in "Avenir de classe et causalité du probable" in Revue Française de Sociologie, Vol. XV-1-1974. p.19

conditions d'existence du groupe et de sa position *(1)* dynamique dans la structure sociale déterminée.

Chaque classe ou groupe dans la structure sociale, entretient des relations autres que de simples juxtapositions et, en conséquence, manifestent des propriétés qui résultent de leur appartenance à la totalité ou, plus précisément, de leur position dans le système complet des relations qui commande le sens de chaque relation particulière.

"Prendre au sérieux la notion de structure sociale, c'est supposer que chaque classe sociale doit au fait qu'elle occupe une position dans une structure sociale, historiquement définie, et qu'elle est affectée par les relations qui l'unissent aux autres parties constitutives de la structure, des propriétés de position, relativement indépendantes des propriétés intrinsèques telles qu'un certain type de pratique professionnelle ou des conditions matérielles d'existence" *(2)*.

"Une classe sociale n'est jamais définie seulement par sa situation et par sa position dans une structure sociale, c'est-à-dire par les relations qu'elle entretient objectivement avec les autres classes sociales ; elle doit aussi nombre de ses propriétés au fait que les individus qui la composent entrent délibérément ou objectivement

---

(1) On entend par position de classe "la manière dont un groupe est situé par rapport à d'autres groupes dans son rapport d'échanges", et par condition de classe, la façon d'être et d'entretenir une certaine familiarité avec certaines choses"
(J. REMY "Cours fondamental de sociologie de la religion" Notes du cours, Université Catholique de Louvain, 1973)

(2) P. BOURDIEU "Condition de classe et position de classe" in Archives Européennes de Sociologie, 1966, VII (n° 2) p 201

dans des relations symboliques qui, en exprimant les différences de situation et de position selon une logique systématique, tendent à les transmuer en distinctions signifiantes" *(1)*.

Dès lors, et dans ce contexte-ci, toute pratique est, d'une part déterminée par la structure sociale, par la condition et la position du groupe dans cette structure médiatisée par l'éthos (ces éléments intériorisés), et, d'autre part, exprime à la fois, le rapport des individus au groupe et par là même le rapport aux autres groupes.

Donc, avoir choisi comme objet d'analyse la pratique du choix d'école, cela nous renvoie aux conditions de production de toute pratique, ainsi qu'au système de dispositions qui l'ont structuré à son tour par la trajectoire de chaque individu particulier étant donné son appartenance à une position de classe. .

La position d'un individu ou d'un groupe dans la structure sociale ne peut être définie que dynamiquement, c'est-à-dire ne peut être définie qu'en relation au devenir de la position elle-même. D'où on définit le trajet social d'un individu comme étant la différence entre son milieu d'origine et son milieu d'arrivée.

3. *ANALYSE ANTHROPOLOGIQUE ET CULTURELLE*

Il s'agit d'une analyse anthropologique et culturelle qui vise à saisir le système cohérent de valeurs ; ce qui définit pour une classe le possible, le légitime, le normal, c'est-à-dire à la fois le non remis en question, et le normatif des conduites; ce qui détermine l'approche que ce groupe a de la réalité

---

(1) P. BOURDIEU "Condition de classe et position de classe" op. cit.,p212

ou de sa réalité, c'est-à-dire sa visibilité culturelle (ce qu'il perçoit) et sa cécité culturelle (ce qu'il ne perçoit pas) ; la fonction de la culture propre de chaque groupe au niveau de la structure sociale.

Tout cela est mettre l'accent sur le culturel, accentuer les différences culturelles entre les groupes, leur rapport à la culture légitime qui est aussi leur rapport à leur position sociale.

Cela nous renvoie aussi à la dynamique culturelle propre à une société donnée, si on prend comme définition de culture : "l'ensemble des représentations, des valorisations effectives, des habitudes, des règles sociales et des codes symboliques portés par l'homme" *(1)*, dans ce sens on a droit de parler des cultures en présence dans une structure sociale, seulement leur agencement ne peut être compris que par leur rapport à la culture légitime et dominante.

"Les classes se trouvent entre elles au sein d'une même société dans les mêmes rapports d'acculturation réciproque que se trouvent les sociétés entre elles, mais, avec la différence que l'acculturation de classe trouve toujours comme condition indispensable une situation de domination"*(2)*.

En effet, l'univers culturel d'une société donnée est composé de divers arbitraires culturels dont l'arbitraire propre aux classes qui possèdent le pouvoir économique et politique se place au sommet, en relation étroite avec ce pouvoir économique. Dès lors, on pourrait dire que l'univers culturel est hiérarchisé.

---

(1) G. MICHELAT. "Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie" in Revue Française de Sociologie. vol. XVI-2 1975, p. 299.

(2) M. VERRET. "Sur la culture ouvrière" : à propos d'un livre de Hoggart" in La pensée, juin 1972, n° 163, p. 13.

"Dans une formation sociale déterminée, les différentes actions pédagogiques tendent à reproduire le système des arbitraires culturels caractéristiques de cette formation sociale, i.e. la domination de l'arbitraire culturel dominant, contribuant par là à la reproduction des rapports de force qui mettent cet arbitrage culturel en position dominante" *(1)*.

S'il en est ainsi, on pourrait dire que l'arbitraire culturel dominant est légitimé et considéré comme culture légitime, et les groupes qui y participent de l'intérieur sont placés au sommet de la hiérarchie sociale en opposition à ceux qui sont étrangers à cette culture dominante. Par conséquent, ceux qui n'y participent pas de l'intérieur sont placés en bas de l'échelle sociale.

"La légitimité culturelle consiste en ce que tout individu, qu'il le veuille ou non, qu'il l'admette ou non, est et se sait placé dans le champ d'application d'un système de règles qui permettent de qualifier et de hiérarchiser son comportement sous le rapport de la culture" *(2)*.

Dès lors, les groupes en mobilité ont toujours tendance à appartenir au groupe de la culture dans un souci de se séparer davantage du groupe de la non-culture, en considérant comme groupe de la culture le groupe de référence placé au-dessus d'eux, à n'importe quelle position de la structure sociale. Cela les amène et les contraint à subir la domination du groupe détenteur de la culture et c'est donc ainsi que les sujets en ascension, dans leur souci de faire partie des couches sociales situées au-dessus de la leur subissent une acculturation, c'est-à-dire qu'ils adoptent les valeurs propres aux groupes dominants.

---

(1) P. BOURDIEU. "La reproduction", in Ed. de Minuit - 1970 p. 25

(2) P. BOURDIEU. "Un Art moyen" op. cit. p135, note 30.

4. *LA PRATIQUE DU CHOIX D'ECOLE ET L'IMPACT DIFFERENTIEL DE L'ECOLE D'APRES LES GROUPES SOCIAUX*

C'est donc à l'intérieur de ce cadre théorique qu'on voudrait situer l'analyse de la pratique du choix d'une école et son impact différentiel d'après les groupes sociaux.

Toute pratique de choix d'une école est soutenue par un rapport à l'école fait d'attentes explicites et implicites, dont la structuration ne peut être comprise que par la position de l'individu et/ou groupe à l'intérieur de la structure sociale, par son rapport avec les groupes supérieurs et inférieurs, et donc par son système de dispositions et son éthos en affinité avec son trajet social et son appartenance de classe. C'est dans ce sens, et dans ce contexte-ci qu'on peut parler que le choix d'une école est avant tout un comportement de classe.

L'analyse a été divisée en deux parties : dans la première partie il s'agira d'analyser la pratique du choix d'une école, en tant qu'indice, si on veut, d'un éthos familial structuré par les conditions matérielles d'existence et par tout le trajet. Dans la deuxième partie, il s'agira de montrer que c'est le même système de dispositions à l'origine de ce rapport à l'école qui sera aussi à l'origine de l'acceptation de l'école et des formes d'impact que l'école peut avoir d'après la position occupée dans la structure sociale.

Dans l'impossibilité de pouvoir faire une analyse exhaustive, le choix a été d'étudier les familles et non l'école, puisqu'on part volontiers de l'hypothèse que les formes d'acceptation de l'école et l'impact qu'elle peut avoir, tant au niveau d'une rentabilité pédagogique que d'une prise de conscience critique, sera fonction avant tout de l'origine sociale des familles, de son trajet et des caractéristiques qui lui sont associées. Bref, l'impact de l'école, outre les moyens objectifs dont on dispose, passera, nous semble-t-il, par l'habitus et l'éthos des familles fabriqués au long du trajet.

Notre hypothèse est que c'est la modification des positions qui peut le plus contribuer à une modification durable, mais lente, des caractéristiques des agents, puisque les conduites et attitudes des agents sociaux ont une temporalité spécifique qui n'est pas reliée mécaniquement à leur position.

5. *METHODE D'ANALYSE*

L'analyse porte sur le trajet social, puisqu'il nous semble que c'est en travaillant de façon approfondie l'histoire sociale des familles qu'on est en mesure de se rendre compte comment agissent les déterminants sociaux dans la structuration des conduites et des attitudes des individus singuliers. Il nous semble aussi que cela permet de définir la fabrication sociale de ces conduites et de ces attitudes.

Raisonner en termes de variables dépendantes et indépendantes est très dangereux pour une analyse anthropologique et culturelle, une donnée ne prend sens que par rapport à d'autres, le tout devant être mis en rapport avec la situation concrète. Dès lors, l'analyse ne peut être faite qu'en termes de relations économiques, sociales, culturelles et symboliques, chaque comportement obéissant en fait à la logique du rapport social.

Cette analyse ne porte donc que sur quelques familles, mais il nous semble aussi qu'à partir d'une approche structurale on est en mesure de saisir, par l'étude systématique d'un seul cas, des traits trans-historiques et trans-culturels qui se rencontrent à des variantes près, dans tous les groupes occupant des positions équivalentes, puisque à travers toute pratique, les individus manifestent, et manifestent même malgré eux, leur position sociale.

6. *LA QUASI-NON-DIRECTIVITE DANS LE PRELEVEMENT DES DONNEES*

Dans la première étape, l'enquête a été faite au travers de questionnaires dirigés dont l'entretien avec les familles avait une durée de deux à trois heures. Ces questionnaires sont divisés en quatre parties et on essaie d'avoir le maximum d'informations

1. sur l'histoire sociale de la famille à partir au moins des grands-parents
2. sur l'école et les conditions et attitudes qui les avaient amenés à la choisir
3. sur le rapport à l'avenir des enfants
4. sur les pratiques éducatives avec les enfants.

Seulement, à partir de l'hypothèse que plus le matériel est important, plus il enrichit l'analyse d'éléments lui permettant d'atteindre des niveaux plus profonds, et donc, lui apportant des informations symptomatiques qui peuvent s'avérer comme des preuves qui conduisent à approfondir les schémas d'analyse et les hypothèses d'interprétation, on n'a pas hésité, dans un deuxième temps à avoir de nouveaux contacts et de nouveaux entretiens, en procédant par l'observation directe et dans le but d'obtenir de nouvelles informations.

Ainsi, même si par un souci d'une analyse comparative, on a gardé la division entre les thèmes, et qu'en fait on avait déjà eu un premier entretien dont le questionnaire était dirigé, la méthode d'analyse obéit plutôt aux procédés des techniques de la non-directivité.

CHAPITRE II

LE CHOIX D'UNE ÉCOLE

I. FAMILLE APPARTENANT À LA CLASSE SOCIALE INFÉRIEURE

1. L'EXPERIENCE OBJECTIVE, VECUE ET INTERIORISEE

1.1. Le grand-père maternel

Paysan, fils de paysan, lui aussi. Aucun capital économique, sauf un petit lopin de terre qu'ils cultivaient à la maison où ils habitaient, une sorte de hutte qui les couvrait à peine lors des grands froids. Ils travaillent comme métayers avec des conditions de surexploitation. Seules ressources : les fruits de la terre. La survie est soumise aux inclémences du temps. S'il fait bon, on aura une meilleure récolte. L'hiver, c'est dur avec la neige. C'est la bonne chance qui règle le destin. Il a tenu à la terre jusqu'à ce que le dernier des enfants s'est décidé à émigrer. Pas d'école, car elle n'est pas nécessaire pour le travail.

1.2. La grand-mère maternelle

Comme dans les sociétés traditionnelles de type patriarcal, la mère reste à la maison, son travail étant dévalorisé par rapport à celui de l'homme, son rôle étant l'élevage des enfants ; ils sont huit. Le ménage, le bétail, et l'aide dans les travaux de la terre. Pas d'école. Un grand attachement aux valeurs traditionnelles, la famille étant au centre de sa vision du monde.

1.3. Le grand-père paternel

Paysan, fils de paysan lui-même. Il n'a connu rien d'autre que les pénibles conditions de survie auxquelles il est soumis jusqu'au jour de sa mort. Il travaille la terre du patron, il n'y a pas un morceau de terre ni une hutte, si petite soit-elle, qui lui appartienne. Pas d'école, l'école la plus proche est à trois heures de marche à pied...

1.4. La grand-mère paternelle

C'est elle qui a élevé les enfants. Mère de sept enfants. Elle travaille dans la ferme et à la terre dès qu'on peut la faire travailler. Pas d'école. Pas de projet parce que calcul et prévision sont sans signification ; la vie est réglée par la prévoyance. Leurs vies sont à la merci du destin. Si on a de la chance ...

1.5. Le père

Il est né dans le petit village des parents avec lesquels il a vécu jusqu'à l'âge de 18 ans. A 12 ans, dès qu'il a eu la force, il a commencé à travailler avec son père. Pas d'école parce qu'elle est trop loin de la maison. Dans le village, il n'y en avait pas ..."que voulez-vous, il aurait fallu un grand nombre d'instituteurs pour qu'ils aient pu aller dans tous les coins du pays...", donc, pas d'humiliation ; on n'a pas été à l'école parce qu'il n'y en avait pas et puis, dans la ferme, pour le travail, on n'avait pas besoin d'une préparation scolaire.

Très jeune, il émigre à Barcelone *(1)*. Dans la ferme, on n'arrivait plus à vivre, et il fallait bien risquer la chance et essayer de trouver un travail. Pressé par les conditions de

---

(1) Dans le texte, lorsqu'on parle d'émigration, il s'agit toujours d'émigration à l'intérieur de l'Etat.

survie vécues par la famille, le travail, le fait de trouver un travail,est vu comme la chance de pouvoir se sortir de la situation. Si dur soit-il, il ne le sera pas autant que la dure subsitance dans la ferme.

L'expérience de l'émigration a lieu à travers un travail sans préparation scolaire, il travaille comme manoeuvre dans la construction, d'abord comme intérimaire, puis de façon définitive plus tard. Il n'a que la force de travail à offrir, seule chose qui lui permet d'envisager l'avenir avec une attitude de prévoyance.

Le mariage avec une fille de la même condition, vécu sous le mode du choix, actualise sa position de classe. Ils épargnent pour acheter un appartement, ce qui n'est pas facile quand on a des frères qui arrivent pour trouver un travail et qu'il faut aider, l'entraide étant une valeur sûre et nécessaire sur laquelle compter pour faire face à l'avenir.

Après le mariage, il y a le risque du chômage ; pour faire face à l'insécurité dans le travail, seul patrimoine qu'on a, il faut trouver quelque chose de plus sur. La famille aide ; ils achètent un taxi qu'ils paient à crédit depuis 2 ans, ainsi que l'appartement qui n'est pas encore payé. Mais ça leur permet de travailler comme autonomes, même s'il faut travailler 16 heures par jour.

L'horaire est si contraignant, depuis qu'il a émigré, que le père ne peut penser qu'au travail, la maison étant seulement le lieu de repos.

1.6. La mère

Née dans le village de leurs parents, elle est la quatrième de huit frères et soeurs. Elle a été à l'école jusqu'à 14 ans, ce qui est vécu comme une chance puisqu'il y avait un instituteur dans le village et parce qu'à la maison il y avait déjà quelqu'un pour aider la mère.

A 17 ans, elle émigre à Barcelone ; dans la famille, on était trop nombreux à se nourrir. Elle travaille d'abord comme femme à journée, puis c'est l'usine, qu'elle doit quitter avec regret lors du mariage à cause de l'arrivée des enfants, mais quand on a des enfants, il faut s'en occuper.

Dès qu'elle le peut, elle laisse les trois enfants à l'école et elle recommence un travail de quatre heures par jour comme femme de ménage ... le seul possible quand il faut aller conduire et chercher les enfants à l'école. Le temps de s'occuper des enfants n'étant pas conçu comme un temps qualitatif, elle vit dans le souci d'un prochain travail dès que les enfants grandiront.

Etant donné le travail du mari, c'est elle qui est chargée de la maison, des enfants et des activités extérieures, ainsi les réunions de l'école qui ont conduit à un début de mise en question étant donné les contacts culturels qu'elle permet. C'est à partir de l'école qu'on assiste à une participation à des actions revendicatives dans le quartier, à des colloques, à des conférences.

2. *LES TRAJECTOIRES*

2.1. Les grands-parents

Dans les deux cas, il s'agit de paysans appartenant au sous-prolétariat, très attachés aux valeurs traditionnelles du monde rural. Surexploités, il ne connaissent que la dureté du travail, la famille étant le centre autour duquel les autres valeurs prennent sens. Démunis de tout patrimoine, étant sans ressources face à des situations extérieures au monde rural, ils n'avaient que la maîtrise pratique donnée par l'expérience et la tradition.

Dans les deux cas, la trajectoire est une trajectoire plane ; on n'assiste pas à une moralisation des conduites ; c'est la vie

elle-même qui dicte les choses à faire ou à ne pas faire. Seulement de la part des grands-parents maternels, leur émigration leur permet d'entrevoir une vie meilleure, même si cela sera à la fin de leurs jours.

Ils apprennent à leurs enfants les mêmes moeurs et valeurs avec lesquelles ils ont grandi et vécu. Les enfants on hérité ce monde fermé de leur aïeux.

2.2. La trajectoire sociale de cette famille

La trajectoire sociale de cette famille originaire du monde paysan, du sous-prolétariat, est une trajectoire ascendente, aussi bien par rapport aux grands-parents que par rapport au début de leur vie professionnelle.

Leur trajectoire est surtout marquée par l'expérience d'émigration, par la coupure entre le passé à la campagne et le présent dans la ville, où il font partie du prolétariat industriel, même si au début ils étaient aussi exploités qu'à la campagne, ils s'y sont fait une place, ils ont connu une mobilité à l'intérieur de l'espace de leur classe sociale.

Cette mobilité n'a eu lieu que dans l'économique et a été caractérisée par une autoexploitation continuelle. L'habitude de classe et l'éthos qui leur est propre, hérité du monde rural, a été le support et la sublimation de cette exploitation, et a été aussi à l'origine des caractéristiques de leur trajet de mobilité, marqué par une accoutumance à la domination et par un conformisme de classe.

L'école, étant donné le trajet social et les conditions matérielles d'existence, joue le rôle de confirmation d'appartenance de classe, même si elle a un impact au niveau d'une restructuration de l'éthos puisqu'elle offre de nouveaux contacts culturels.

Notre analyse sera basée sur l'habitus dominé de cette famille pour ainsi comprendre les niveaux et limites d'impact d'une école qui, se présentant d'emblée comme innovation culturelle et ayant implicitement un projet de promotion chez les enfants, verra son impact conditionné par l'habitus des familles. Ainsi il y aura des pratiques qui ne pourront être changées, étant donné le trajet social et la position actuelle.

2.3. Expérience de travail à 12 ans, vécu comme nécessité

X. *Est-ce que vos parents sont allés à l'école ?*

Mère *A l'école vous dites ? Mais pas question, ils n'ont jamais appris à lire et à écrire.*
A SON EPOQUE, personne pouvait aller à l'école...pour eux sa vie était le travail à la terre ... tout le monde devait aider, regardez qu'on était huit enfants. Moi j'y ai été à l'école, parce que A NOTRE EPOQUE il y avait un instituteur qui est venu ...et puis, moi étant la quatrième des filles, les autres aidant déjà à la maison, alors voilà, j'ai pu aller ...

Père *Mais vous aviez la chance là... chez nous, même pas un instituteur, l'école la plus proche, c'était à trois heures de marche à pied, donc, étant petits, on ne pouvait pas, surtout par le mauvais temps,... et puis, moi étant l'aîné, à 12 ans, j'ai commencé à travailler avec mon père, il fallait bien, par de moment on avait beaucoup de travail dans la ferme, et c'était trop pour lui tout seul...*

X. *Est-ce que vous avez regretté d'arrêter l'école ?*

Père *...Beh...vous savez, de toute façon, on n'y allait pas régulièrement et puis c'était bien plus utile le travail à la ferme, c'est tout un boulo à faire,... on était des agriculteurs, nous ...*

C'est par cette réponse, "on était des agriculteurs" prononcée avec un mélange de fierté et de nostalgie, qu'on trouve la légitimation du destin social, l'intériorisation de l'appartenance à une classe, la classe des agriculteurs, où on est comme ça, on sait qu'il y a beaucoup de travail, que le travail est réglé par le temps, qu'il y a des moments forts où tout le monde doit aider, qu'il s'agit d'un travail que si on ne le fait pas, on n'arrive pas à vivre.

Dès lors la nécessité du travail inscrite objectivement dans la position des grands-parents, et dans celle qu'ils vont occuper eux-mêmes, sera vécue comme normale, "sans travail on ne peut pas vivre. Le malheur est le non-travail". D'autant plus qu'à la maison, tout le monde fait comme ça et qu'on a toujours vu faire comme ça. De pair avec cette perception du travail, on intériorise aussi une définition des âges et des sexes qu'on ne questionne pas. L'âge adulte est l'âge de la vraie vie, la vie du travail, c'est l'âge où on commence à vivre, où on est utile, bref, où on travaille ; âge qui commence dès qu'on peut, dès qu'on a la force. L'enfance, par opposition à l'âge adulte, est un âge d'attente, ce n'est pas la vraie vie, on attend à être adulte.

De même pour la division des sexes, les hommes travaillent avec le père, les hommmes, c'est l'extérieur, c'est la force ; être un homme, c'est tenir bon, la vie, ce n'est pas rigolo. Les filles restent à la ferme pour aider la mère, dans un travail précis, le travail ménager, même si lorsqu'on est des agriculteurs, dans ce travail ménager, il y a aussi le bétail, aider le travail des hommes si on peut ... mais on le sait, entre nous il faut tout faire. Mais il n'est pas moins vrai que son travail reste un travail vécu comme aide, le dedans ; le vrai étant dehors.

La perception du travail, des âges et des sexes qui fait partie de la vision du monde et des choses propres à l'appartenance

à une position de classe, intériorisées sous le mode de ça-va-de soi, agit comme des schèmes fondamentaux de perception du monde, durables et transposables qui, au-delà même des conditions d'existence qui l'ont structuré, continueront à agir comme schèmes classificateurs de la réalité.

Ainsi, le rapport à l'école ne peut être compris qu'en relation avec cette perception du travail, des âges et des sexes ; elle sert pour l'âge ou pour le moment du non-travail, mais elle n'a pas grand sens dans une société traditionnelle où ce ne sont pas les connaissances transmises par l'école qui sont utiles pour le travail.

2.4. Expérience scolaire de la mère

X. *Est-ce que vous avez été à l'école ?*

Mère *Mais oui, disons que j'ai appris à lire et à écrire... mais en fait, ce n'est que maintenant que je peux comprendre ce que je lis. En fait, que voulez-vous ... on rigolait bien à l'école, je le vois encore l'instituteur ; c'était un vieux ... là tout assis en haut dans son fauteuil. Puis il ne faisait que dormir... le pauvre, c'était bien normal à son âge ; figurez-vous qu'il s'est même retraité dans le village...*

X. *Est-ce qu'il était autoritaire ?*

Mère *Ah ça, il aimait bien la discipline ; il nous frappait pas mal avec son long bâton...mais il dormait, et dans la tarime, il n'arrivait pas à nous voir ; on rigolait et on rigolait rien qu'à le voir ...*

X. *Est-ce que vous avez été tous à l'école ?*

Mère *Oui, puisque dans le village il y avait un instituteur.. ce n'était pas comme chez mon mari où il leur fallait marcher 3 heures. Seulement, moi j'ai été la première à y aller jusqu'à 14 ans ; pour les garçons, dès qu'ils savaient lire et écrire, et pour la fille aînée ça a été le même... mais ça oui, on a appris tous à lire et à écrire.*

Donc, l'expérience scolaire de la mère, vécue comme possible parce que dans le village il y avait un instituteur, et possible jusqu'à 14 ans parce qu'elle n'était pas l'aînée et parce qu'elle était une fille, confirme la perception de l'école comme l'âge d'attente, l'âge du rigolo et définition de l'école par rapport à son utilité domestique : on a appris à lire et à écrire.
La relégation scolaire est vécue comme naturelle ; confirmée par l'expérience du père, elle est légitimée par une question d'époque : "A leur époque (les grands-parents), là personne n' allait à l'école", ou par une question de répartition des instituteurs d'après les villages : "Nous, on a été parce qu'on avait un instituteur".

Lors du changement des conditions objectives, l'émigration en ville, cette opposition école/travail agira comme schème de perception de la réalité. En ville, il y a des écoles, il faut une instruction pour les enfants, mais, à la limite, si on peut travailler sans avoir fait l'école, en tout cas, on ne peut pas vivre sans travailler.

2.5. *Expérience d'émigration*

L'émigration, nécessitée par les conditions économiques de cette famille, est vécue comme un défi de la vie, et même si on ne dispose que de la force du travail pour y faire face, elle n'est pas la cause de dramatisation ni d'humiliations,

X. *Depuis quand vous habitez sur Barcelone ?*

Père *Il y a environ 15 ans...c'était juste après le service militaire.*

X. *Est-ce qu'il vous a été difficile le changement ?*

Père *Bon... il faut dire qu'à la campagne on n'avait rien, on n'avait pas d'avenir possible. Puis mes cousins qui étaient déjà ici, c'est eux qui m'ont trouvé le premier travail... Quand j'y pense... on travaillait 16 heures par jour, on était intérimaires. Mais quand on est jeune, on peut avec tout. Quant j'y pense, on mangeait n'importe quoi, on habitait ensemble sous-loués dans un appartement ...*

X. *Est-ce que vous avez travaillé toujours dans le même ?*

Père *Oh non, il faut dire qu'on a eu la chance, en fait, on a été très peu intérimaires ; on a tombé sur un bon patron et il nous a repris comme fixes... Le pire a été le chômage après le mariage... c'est à ce moment-là que toute la famille s'y est mis et qu'on a acheté le taxi.*

Mais ça oui, il faut dire que si le patron nous demandait de travailler des heures supplémentaires pour finir un travail, on a été toujours là pour le faire...

Certes l'émigration se présente comme un jeu de hasard dont on ne connait pas les règles du jeu, mais dès qu'on a un travail, on s'y adonne avec sérieux et responsabilité sans se plaindre ni des efforts, ni des privations, ni des sacrifices... Les valeurs et habitudes propres aux conditions d'existence du monde rural constituent un patrimoine qui les munit face à la surexploitation subie par les conditions de travail. D'où cet

attachement à la famille, aux valeurs du foyer, à la solidarité de classe, à l'honnêteté et à l'éthique morale qui en découle ; autant d'atouts dont on dispose, qui sont source d'équilibre et qui sont dotés de poids symbolique parce que son efficacité étant éprouvée au long de tout le trajet.

On travaille dur, mais on est récompensé ; avoir réussi est vécu comme une chance, intériorisé comme une compensation vis-à-vis de l'effort et du travail bien fait ,

Père *Mais enfin, on ne peut pas se plaindre ; d'autres s'en sont tirés pire que nous ... Actuellement c'est vrai, ce sont des dettes, l'appartement, le taxi... jamais on n'aurait rêvé à pouvoir avoir autant... Et puis, on ne doit plus s'en faire autant pour le travail.*

Mère *On a eu de la chance, vraiment de la chance... On travaille beaucoup, on n'a pas d'assurance maladie, mais on est autonome ...*

On sait qu'on est de l'autre côté de la barrière, mais dans cette perception dichotomique du monde, qui a lieu à partir de la relation eux-nous, ce qui compte, c'est apprendre à s'en tirer avec ce qu'on a, à se débrouiller avec ce qui existe puisque la vie partout est difficile. De toute façon, l'expérience nous apprend qu'il est possible d'en sortir vainqueur et de progresser économiquement dans notre monde à nous, dans notre univers des possibles.

L'émigration ainsi vécue et ainsi légitimée entraine une accoutumance à la domination et a comme effet un conformisme de classe. Dans la vie de cette famille, structurée par la nécessité du travail, où c'est seul le travail qui compte pour faire face au défi de la vie, pour vaincre les contraintes imposées par le destin social, l'expérience d'émigration s'inscrit dans sa trajectoire comme ce qui actualise ses schèmes de

perception du monde et des choses actualise aussi sa position de classe et qui confirme la nécessité du travail, la division des âges et des sexes. Le travail étant en fait la vraie vie, un travail dur et plein de contraintes, qui, puisqu'il est vécu comme nécessaire et comme allant de soi, actualise aussi la perception de l'enfance comme cette étape libre de contraintes, l'école n'étant pas perçue comme ce qui puisse vraiment servir pour le travail.

Certes, les choses changent, on est dans une autre époque et dans un autre milieu, il faut aller à l'école, c'est un avantage qu'on n'avait pas à la campagne. S'il s'agit d'une bonne école, tant mieux, mais l'école sera toujours perçue pour son utilité domestique et sa recherche imposée par les nécessités du moment.

3. *CHOIX D'ECOLE ET COMPORTEMENT DE CLASSE*

X. *Pourquoi avez-vous choisi cette école ?*

Mère *(réfléchit un peu)... eh bien, donc, oui par hasard, parce que c'est passé comme ça enfin (carambola)... En réalité voilà, on n'avait pas d'argent, pleins de dettes, la troisième venait de naître ...non, on ne pouvait plus, trois enfants dans un petit appartement, c'était intenable ...*

X. *Mais l'école en concret, est-ce que ce qui vous a décidé a été parce que plus proche de chez vous ?*

Mère *Oh non ! je ne la connaissais même pas ... moi, je cherchais dans les écoles publiques, certes que tout près de chez nous il y a des académies, que d'ailleurs c'est là où vont les fils des voisins, mais les académies c'est cher... donc voilà, je cherchais dans le public...*

X. *Et puis, ça ne vous a pas plu les écoles publiques ?*

Mère *Be... oui... ce n'est pas ça... bon, il n'y avait pas de place. Et puis, c'est la concierge de l'école publique qui m'a dit, vous voyez madame, ces maisonnettes là bas, il semble que c'est une garderie d'assistance publique... allez-y toujours et demandez...*

Voilà, les types étaient"très bien" ; je leur ai dit qu'on n'avait pas d'argent, puis ils m'ont dit qu'on payait d'après ce qu'on gagnait... des gens très bien enfin... Mon mari y est allé pour arranger ce qu'on allait payer et ça a été décidé enfin.

Nous autres, on ne savait même pas que c'était une école de pédagogie active ... bon, il faut dire qu'encore maintenant on ne sait pas qu'est-ce que c'est que la pédagogie active... mais vraiment on ne changerait pas ... les petites y vont si heureuses dans cette école...

Donc, s'il est bien vrai que la perception de l'école changera en fonction de leur changement des conditions objectives d'existence, c'est-à-dire, le déplacement vers une grande ville où on a plus de possibilités pour les écoles et où la culture est mieux valorisée, cependant, il n'est pas moins vrai qu'étant donné la définition sociale de l'enfance, l'école reste comme un phénomène passager, non nécessairement utile pour une promotion individuelle et où, en tout cas, les attentes qu'on formule sont marquées par l'utile, par les nécessités du présent : un besoin de garde ou l'élimination de la fatigue de la mère.

D'où il découle, que pour cette famille appartenant à la position sociale dominée, le rapport à l'école sera avant tout marqué par les pratiques économiques, sociales et culturelles propres à la vie du travail. Etant donné son appartenance de classe et les

BIBLIOTECA JAUME BOFILL

expériences sociales qui en sont corrélatives, l'école peut être difficilement envisagée comme un élément de promotion des enfants.

Lorsqu'on vit pressé par les urgences quotidiennes, ce qu'on cherche avant tout est une réponse aux difficultés journalières. C'est la vie même qui indique les choses à faire ou à ne pas faire :

"Tout se passe comme si les conduites des membres des basses classes possédaient seulement les caractères extérieurs de la conduite morale,imposées le plus souvent par les nécessités du moment, elles sont peu symboliques et ne s'embarassent pas de discours" *(1)*.

Ainsi, lorsque l'enquêteur marqué par sa formation et par son ethnocentrisme de classe, pose la question de savoir le pourquoi du choix de l'école, pourquoi les écoles publiques ne lui plaisaient pas, on assiste tout de suite à l'embarras face à une question à laquelle on n'avait jamais pensé. On hésite parce qu'en ce moment l'enquêteur représente cette personne qui s'y connait, qu'il faut répondre... mais, c'est une question qui en fait tombe à côté, on n'a jamais eu de discours sur le type d'école,

"...be...oui, c'est pas ça, IL N'Y AVAIT PAS DE PLACE"

De même que pour la question sur la pédagogie active,

Mère *Eh bien, encore maintenant, on ne peut pas dire qu'on connait qu'est-ce que c'est, mais on ne chagerait pas nos filles, elles y vont si contentes et si heureuses...*

---

(1) L. BOLTANSKI "Prime éducation et morale de classe" in Ecole pratique des hautes études, Paris, Mouton 1969, Coll. Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, p 120

X. *Est-ce que vous auriez des critiques à faire à propos de l'école ?*

A nouveau fort embarras... ça force un discours ...

Mère *Be...non,non... c'est que je dis, on a eu la chance avec cette école, nos enfants "se lo pasan en grande" (ils s'amusent comme des fous), les instituteurs sont des gens très bien, ils se soucient beaucoup des enfants ... ils te posent même des questions sur ce qu'ils font à la maison... On se tutoie...*

L'enfance est donc appréhendée de façon sentimentale, les critères d'évaluation de l'école sont avant tout en fonction des schèmes domestiques, l'école étant très bien puisque les enfants y vont heureux, les instituteurs sont d'autant plus des "gens bien" qu'ils semblent remplacer les parents. Il n'y a pas de discours en fonction de critères d'apprentissage ou de préparation au moment de la recherche de l'école. L'école a fait l'objet de recherches en fonction des nécessités du moment, elle sera d'autant mieux, qu'elle sera perçue comme s'occupant des enfants d'après ce qu'on entend qu'est l'enfance : cet âge candide, où l'enfant est objet de soins et où il ne faut pas trop lui compliquer la vie ; les contraintes, ça vient après.

4. *L'AVENIR DES ENFANTS SE VIT SUBJECTIVEMENT*

Ainsi, le rapport à cette école qu'on n'a pas cherchée en fonction de critères pédagogiques, ne peut être compris que par rapport à la perception de l'avenir des enfants : avenir des enfants, rapport au temps et à l'école, et rapport au travail sont autant de composantes du même habitus qui, en tant que schèmes de perception du monde, sont structurés par l'appartenance à une classe et à une position de classe. C'est que,

lorsqu'on appartient à un groupe relativement homogène, sans possibilité objective d'en sortir, s'en découle un savoir intuitif, où c'est la même expérience endogène du monde social qui dicte les choses à faire ou à ne pas faire, les choses pensables ou impensables, sans besoin d'une moralisation proprement éthique *(1)*.

4.1. Appréhension de l'enfance, des âges et des sexes et représentation sociale de l'avenir

Les pratiques quotidiennes, même sans discours explicite, façonnent l'habitus primaire et engagent toute une vision du monde et des choses ; elles sont donc à l'origine de l'intériorisation de la position sociale dominée sous le mode de la nature, "il en a été toujours ainsi". De là découle une représentation sociale de l'avenir, structurée, elle aussi, par l'expérience de classe, aspiration subjective parce que possible objectivement.

X. *Jusqu'à quel âge elles vont aller à l'école ?*

Mère *Eh bien l'école, ça va jusqu'à 14 ans, par après on verra... je ne sais pas, l'autre jour on me disait que maintenant c'est obligation d'aller jusqu'à 16 ans... Mais il semble aussi, c'était une voisine qui me le disait l'autre jour, il semble que si on a des connaissances, on peut quand même les mettre travailler à 14 ans.*

X. *Est-ce que vous envisagez un ou l'autre métier pour vos filles ?*

---

(1) Cfr. à ce sujet G. LIENARD et E. SERVAIS. "Trajectoires sociales et Pratiques éducatives", Eléments pour une analyse des processus de socialisation secondaire liée aux phénomènes de mobilité. Université Catholique de Louvain, Texte ronéotype 1975. p. 8

Mère *Eh bien, elles sont bien trop petites, on verra bien ce qu'elles voudront faire... par après on verra si on peut ... Moi de toute façon, dès qu'elles soient plus âgées, qu'elles se débrouillent bien, qu'elles puissent commencer à travailler, enfin, moi aussi je vais recommencer à travailler, et puis on verra si on peut les aider, dans le cas qu'elles veuillent faire une ou l'autre activité, on essayera qu'elles puissent le faire ...*

... Mais regardez que de toute façon quand on a des filles, c'est vite fini comme métiers...

Donc, l'avenir est perçu comme quelque chose d'après l'école, conçu en forme de métier et l'éventail des métiers possibles comme métiers pour filles et métiers pour garçons. L'école a très peu à voir avec cet avenir, la continuation de l'école ou l'âge d'arrêt des études étant fonction de la loi, de l'obligation, loi qu'on espère contourner... si on a des connaissances, il semble qu'on peut commencer à travailler à 14 ans.

X. *Et si elles vous disent de continuer les études ?*

Mère *Ah ! ne me le dites pas, ne m'en parlez pas ! il y a l'aînée qu'elle dit qu'elle veut être infirmière ... et qu'elle veut être infirmière ... j'espère qu'avec le temps ça va lui passer ... J'essaie de lui dire ... n'y pense plus ma petite... avec tes yeux tu vas en finir malade... les études il faut les laisser pour les gens qui sont en bonne santé ... étudier ça casse la tête, c'est que je dis enfin, elle a ses yeux qui ne sont pas bien, et ça ne lui irait pas ...*

Moi, je pense, que par exemple coiffeuse, ça serait un bon petit métier pour une fille.

Père *Il y a aussi institutrice qui n'est pas mal.*

Mère *Mais que veux-tu, c'est à nouveau à se casser la tête, il doit falloir avaler beaucoup de lettres avant de devenir institutrice.*

L'avenir, perçu de façon concrète et connue est ce temps où si on veut être heureux, il ne faut pas s'écarter de la norme, on va laisser choisir ce qu'elles voudront, mais pas de choses qui puissent leur nuire. Il y a des choses qui sont envisageables - qui font partie de l'univers des possibles - mais d'autres qui appartiennent au monde des autres, ainsi faire des études, pour Madame, le cauchemar étant "si ça ne leur passe pas", "j'essaie de lui dire, les études ce n'est pas fait pour toi"...

X. *Est-ce que vous avez quelqu'un dans la famille ou parmi les amis qui a fait des études d'infirmière ?*

Mère *Mais non... chez nous, que voulez-vous, c'est l'usine ou "fregotear"... Je pense que c'est parce que mon père a été très malade et on allait souvent le voir à l'hôpital, je comprends que pour une petite ça doit les éblouir voir les infirmières qui passent et qui s'amènent avec ses tabliers en blanc...*

On comprend que ça puisse éblouir, mais envisager l'avenir ce n'est pas un rêve ; être coiffeuse est quand même un bon petit métier, et en tout cas ce n'est déjà pas l'usine où statistiquement sont destinés un grand nombre de gens de leur classe. Et puis, symboliques, capables de conférer à celles qui les exercent des chances accrues de faire un bon mariage ; métier qui répond aussi au modèle traditionnel de répartition "naturelle" des tâches, des savoirs, des goûts et des aptitudes entre les sexes ; les garçons étant du côté pratique, les filles plutôt du côté symbolique, représentation traditionnelle des compétences techniques d'autant plus contraignantes qu'on descend dans la hiérarchie sociale. Métier d'autant plus relégué qu'il voile davantage les relations de pouvoir, se montrant comme une promotion sociale par rapport aux parents, renforce la naturalisation de l'ordre des choses.

Ainsi, faire des études fait partie de ce discours appris mais non vécu, ça doit être fantastique, mais ce n'est pas ça qui les a aidés à faire chemin dans la vie, pleine d'obstacles à dépasser. Les études ne font pas partie de ces valeurs sûres ; les enfants, laissons-les tranquilles, après 14 ans on ne rigole pas.

D'où il découle que l'avenir s'anticipe subjectivement au travers d'évidences indiscutées, l'avenir fait partie de cette maîtrise pratique dûe à l'appartenance stable de classe, avenir qu'on envisage à partir de ce qu'on connait ; l'école étant perçue comme séparée de l'avenir des enfants, l'avenir ce n'est pas ce qui se construit aujourd'hui.

"Dans la mesure où les familles des classes populaires n'ont ni la possibilité réelle, ni même le droit d'assurer leur avenir en assurant l'avenir de leurs descendants, c'est à peine si on peut parler de leurs choix en matière d'orientation scolaire ou professionnelle" *(1)*.

La perception de l'avenir ainsi que celle du présent des enfants est pensée et organisée en fonction de la situation de travail et de scolarité liée à la position de la famille. Lorsqu'on a une vie structurée par la survie et lorsqu'on a d'autre patrimoine que la force de travail, les conditions mêmes d'existence permettent difficilement d'avoir un rapport autre au temps que celui de la prévoyance, et plus encore en éducation, où ce n'est pas le même que dans l'économique, épargner on sait ce que cela peut donner, investir en éducation, on ne le sait pas.

En faisant donc de nécessité raison, de nécessité vertu, les barrières sociales s'érigent en barrières logiques. Plus on descend dans la hiérarchie sociale, plus les choix des familles

---

(1) C. GRIGNON. "L'ordre des choses ,les fonctions sociales de l'enseignement technique". Paris, Ed. Minuit, Coll. Le sens commun, 1971, p. 67

sont soumis à des mécanismes brutaux et plus les stratégies qu'elles développent tendent à être la résultante presque directe des contraintes économiques.

4.2. Expérience de classe et représentation sociale des études

"L'appartenance à un groupe relativement homogène, la participation aux mêmes lieux communs, à l'opinion établie, à une vision implicite du monde assurent des protections symboliques et sociales qui tendent à conférer à l'univers social, l'évidence naturelle et la permanence de l'ordre des choses" *(1)*.

Donc, pour les agents appartenant aux classes dominées, outre les barrières économiques et l'expérience objective de la mise au travail très tôt comme un avenir quasi inévitable, l'éventail des métiers possibles se déploie horizontalement ; l'expérience des gens de sa classe qui ont voulu faire des études, vient redoubler et confirmer l'attitude face aux études et à l'école, à la prolongation de la scolarité comme quelque chose appartenant au monde des autres, étrangère et pas envisageable.

Ainsi, outre le coût d'une longue scolarité qui est déjà d'autant plus infranchissable qu'on arrive aux classes sociales dominées, le manque d'expérience sociale de référence, et le peu d'informations qu'on a, déterminent une représentation sociale des études qui est avant tout une caractéristique de la position sociale,

Mère *Nous autres ici, on a un fils d'un voisin qu'il va tous les jours à Santa Coloma ... mais le pauvre, il rentre plus tard d'11 heures du soir... et ça tous les soirs, et puis le matin il doit se lever tôt...*

---

(1) G. LIENARD et E. SERVAIS. "La Conversion culturelle : stratégie de mobilité sociale", Université Catholique de Louvain, 1975, Texte ronéotypé, p. 7

Mais encore, heureusement qu'il travaille. D'ailleurs je crois qu'il travaille dans un bureau ... Et puis, à 6 heures quand il rentre, quand il a fini... eh bien c'est RECOMMENCER, il prend le bus pour aller à Santa Coloma.

X. *Est-ce que ça lui coûte beaucoup les études ?*

Mère *Non...(hésitation), moi je ne sais pas, je crois que c'est dans un institut qu'il va, mais c'est les voyages chaque jour ... c'est ce que je dis, rien que pour le voyage tout part ...*

Pour les agents pressés par les urgences quotidiennes, bâtir un avenir c'est avant tout une question économique, les études ça coûte, et puis ça fatigue, "...à 6 heures RECOMMENCER". Et encore, on ne sait pas à quoi ça va servir.

Mère *Pourtant, malgré tout il semble que ça lui va bien... il est un type très bien... et puis c'est que dit sa mère, il est têtu, il veut continuer et il veut continuer ...*

On ne comprend pas à quoi ça sert, mais on comprend la fatigue, les heures, le coût des déplacements, cela renforce la perception des études comme dures, fatigantes. "Il vaut mieux avoir moins et mieux digérer", jamais une maxime populaire ne pourrait représenter aussi bien la situation d'angoisse, la caractérisation de cette sagesse populaire structurée par leurs expériences de classes qui leur fait dire "c'est mieux ne pas échapper à la norme", tout ce qui va au-delà, ça fatigue, même si cette angoisse va de pair avec une certaine tolérance qui leur fait dire "eh bien, pourvu que ça aille..."

Mère *Parce que tu t'en souviens de Pierre le fils de Madame Laurence ... je crois bien qu'il a laissé tomber. C'était bien mieux, figurez-vous que chez lui c'était pendant la journée qu'il suivait ses cours, oui sa mère me le disait, c'était tous les jours les voyages en bus, et puis il ne travaillait même pas ... la pauvre femme était désespérée...*

X. *Peut-être c'est parce qu'il n'a pas réussi ses examens qu'il a abandonné ?*

Mère *Be... ça je ne sais pas s'il avait du mal pour les études ... mais peut-être qu'il a trouvé un travail.*

Pour Madame, avoir trouvé un travail, c'était déjà une condition plus que suffisante pour justifier l'arrêt des études. Ce raisonnable est structuré par les conditions de classe.
"Les études ce ne sont pas pour toi, tu dois les laisser pour les gens en bonne santé".

Avoir du mal, ou être intelligent c'est comme être en bonne santé ou pas, ce sont des données de la nature, l'intelligence on l'a ou on ne l'a pas, mais même si on l'a, il faut faire attention, si ça coûte trop, et bien, la santé c'est toujours prioritaire, le bien-vivre, bref... "ne pas vouloir trop avaler et mal digérer".

Ainsi, on n'a que très peu d'expériences de classe qui échappent à la norme, et quant à ceux qui veulent y échapper, ça leur coûte, cela leur est dur, cela les fatigue, cela les énerve ... et en fait, pour la plupart ils s'arrêtent à mi-chemin "dès qu'ils trouvent un travail, ou parce qu'ils ont du mal". Dès lors, on ne peut pas en tirer des leçons trop positives pour une promotion grâce aux études. Nul besoin d'un discours explicite, ce sont les mêmes pratiques d'appartenance de classe qui font intérioriser la perception des études comme quelque chose à éviter.

De ceci, il découle une inertie à pouvoir considérer l'éducation comme une valeur sûre, comme un espoir sur quoi investir parce que nécessaire pour sortir de sa classe, elle reste seulement comme un espoir appris "on dit qu'il faut étudier... on dit que l'école est importante", mais les expériences qu'on a, c'est que ça coûte, que ça fatigue. Certes, elle doit être importante, mais c'est pour les autres. Et puis, partout il y a des difficultés.

Mère *L'autre jour j'ai écouté dans la radio une professeur d'université, et il semble que ça ne va pas non plus là-bas ; elle disait qu'elle était fatiguée, qu'elle ne tenait plus, qu'elle avait trois cents élèves ... on le remarquait dans sa voix, ça se sentait qu'elle était fatiguée ...*

Même ceux des autres qui y arrivent ... ça ne va pas NON PLUS, tout le monde a ses problèmes et ce qui compte, c'est s'en tirer comme on peut. C'est ainsi que toutes ces informations partielles, en plus du fait de ne pas avoir un capital économique, social et culturel qui leur permette de risquer les études, renforcent la difficulté de pouvoir évaluer les risques que comporte une longue scolarisation. La scolarité est interdite pour les enfants issus des classes ouvrières, et renvoie à une représentation sociale des études, de la longue scolarisation comme étant le propre d'autres classes.

II. FAMILLE APPARTENANT À LA CLASSE MOYENNE BASSE

1. *L'EXPERIENCE OBJECTIVE, VECUE ET INTERIORISEE*

1.1. Le grand-père maternel

Né à Gesidia, fermier, fils de fermier lui aussi, sans terre. Ouvrier-agricole dans la terre du cacique du village. Expérience d'une vie dure de travail, où c'était la survie qui indiquait les choses à faire ou à ne pas faire. Il émigre de sa terre en 1939, à l'âge de 23 ans, ainsi que leurs frères. Ils sont 8 dans la famille, 4 restent sur Barcelone, 4 à l'étranger. Expérience d'un travail très dur et surexploité, d'abord dans les mines, puis dans les "ciments", jusqu'à ce qu'il puisse entrer comme chauffeur fonctionnaire dans la mairie, grâce à la conjoncture d'après-guerre, de chasse aux gens du pays. Il exerce aussi deux emplois supplémentaires, un pour l'après-midi comme "cobrador", un deuxième pour les week-ends. Autoexploitation vécue comme nécessaire en vue d'une capitalisation, de se faire une position dans l'économique : achat d'un appartement dans un quartier périphérique, plus tard un taxi qui permet un deuxième emploi avec plus de relax, et, dernièrement, cet effort dans l'économique pour se faire une position est couronné par l'achat d'une deuxième résidence à l'extérieur, à la campagne, rève de la terre, de

l'attachement à la terre perdue.

Le mariage avec quelqu'un du pays, même si objectivement de la même position, est vécu comme promotion.

Au point de vue culturel, pas d'école, il n'apprend à lire et à écrire que lorsqu'il en a besoin pour son permis de conduire. Pas de stages supplémentaires. Pas de participation à des groupes politiques ou autres.

1.2. La grand-mère maternelle

Née à Barcelone, Fille de servante d'une grande maison aristocratique. Son enfance est vécue entre l'admiration de la richesse et la pauvreté de moyens. Le rapport maître-servant est vécu sous le mode du naturel, d'admiration pour les maîtres. L'admiration la plus grande était ressentie lorsque sa mère lui permettait de pénétrer dans la demeure des seigneurs pour aider dans l'une ou l'autre chose. D'où elle a intériorisé un idéal de vie associé à la grandeur, ayant comme modèle ses maîtres, si bons et si religieux. Les rapports étant vécus du côté de la grâce et de la gratuité, le maître étant le bon père, le bon chrétien qui ne voulait que du bien à ses serviteurs.

Son expérience scolaire confirme cet idéal. La scolarisation jusqu'à 14 ans se passe dans une école de bonnes-soeurs, école où elle a pu aller grâce à Madame, à condition d'aider dans les tâches ménagères de l'école, cuisine ou autres. Cette expérience est vécue comme chance et lui a permis d'intérioriser l'importance de l'école et des études si on veut être quelqu'un.

A 14 ans, c'est l'usine. Relégation dans un travail manuel qu'elle n'acceptera que comme absolument nécessaire et comme ce qui lui permettra un jour de s'en libérer pour passer à meilleure vie. Ainsi, le mariage vécu sous le mode du choix avec un ouvrier qui n'était pas du pays, est vécu comme espoir de passer à une vie nouvelle, se faire une position dans l'économique.

L'idéal de la grande famille aristocratique, très religieuse fait de la religion le leit-motiv de toute sa vie. Ainsi, la religion jouera la fonction de légitimation du trajet d'ascension dans l'économique.
Ses filles recevront comme héritage ce projet de changement de classe légitimé à partir de la religion.

1.3. La mère

Née à Barcelone, la deuxième des deux soeurs de la famille. De par leur cadre de vie et le projet de leurs parents, elle a l'expérience d'une enfance vécue sous l'autorité stricte, légitimée par la religion et les valeurs religieuses. Cela est compensé par le fait de se savoir différentes, même si elles habitaient dans un quartier périphérique, et même si leurs parents avaient la même condition que les gens du quartier.

Donc, de par le modèle culturel de la mère qui veut coûte que coûte une mobilité sociale, et qui doit avoir lieu au moins pour leurs filles, la mère a une enfance régie par une morale stricte, une éducation dans le respect de la religion et des valeurs traditionnelles, seulement cela est intériorisé comme nécessaire pour parvenir à être différente, pour se faire une position. Ainsi habiter dans un quartier périphérique était vécu comme provisoire, elles ne pouvaient pas avoir des relations avec les gens du quartier, surtout avec les enfants : " ça n'était pas son quartier", on allait le quitter un jour.

Son expérience scolaire a lieu d'abord dans une école de bonnes-soeurs, ensuite dans une académie, parce que les soeurs voulaient que sa fille entre dans le couvent. D'où le reste de la scolarité se passe dans une académie du quartier, scolarité qui est vécue comme une chance et possible grâce à l'effort des parents, nécessaire pour l'avenir.

Trajet cassé, espoir subjectif déçu

Seulement, même si cela est vécu comme chance grâce aux renoncements des parents, à 14 ans elle quitte l'école, parce qu'"elle n'en voulait plus de livres". "J'aurais pu continuer, j'avais des aptitudes, mes parents qui étaient prêts à payer, mais je n'aimais pas". Ainsi la relégation scolaire est vécue comme choix.

A 14 ans elle commence un travail comme apprentie-coiffeuse ; ce travail est vécu comme libération de l'école et comme un défi à ses parents qui ne le voulaient pas. Travail qu'elle va continuer jusqu'à la naissance des enfants, où elle est obligée de quitter "Il me faut un travail, être une personne au moins quelques heures à la journée, car laver des culs, ce n'est pas tellement être une personne".

Son passage par la JOC trois ans avant le mariage est vécu dans le premier moment comme une libération familiale - la JOC, puisqu'un mouvement était permis pour les parents - mais il devient vite le lieu de mise en question, qui tout en lui restructurant son éthos de classe devient le lieu qui permet de relire le passé autrement. La JOC s'érige comme appui symbolique qui tout en sublimant ses conduites objectives - sans les mettre en question profondément - la pousse vers une mobilité implicite. Mobilité qui atteint un point d'équilibre avec le mariage vécu sous le mode du choix et avec une personne d'une position et condition supérieures à la sienne.

Seulement son passage par la JOC lui a permis la mise en question des valeurs traditionnelles dans lesquelles elle avait été élevée, et lui a permis d'augmenter son capital social et culturel. Tout cela devient une force de changement qui éveille une angoisse vitale, un doute global, et une recherche positive de nouvelles lois vécues comme nécessaires pour être vraiment une personne.

Cette éthique centrée sur la personne, en tant que valeurs qui ont donné signification à son trajet, va avoir des effets sur le choix de l'école pour les enfants et sur l'ensemble des pratiques éducatives. L'école devient ce point d'appui, le lieu du culturel, lieu de changement des pratiques éducatives.

1.4. Le grand-père paternel

Né à Melto, militaire d'académie, fils d'un riche boulanger. Il a été le seul dans la famille à suivre des études militaires. Personne ne l'était dans les arrières-parents. Etre militaire pour une famille appartenant à la petite bourgeoisie commerciale était vu comme une promotion. Son capital culturel était marqué par ses études militaires, par rapport à ses parents qui n'avaient fait que leurs primaires ; il avait réussi dans sa pormotion, promotion en tant que militaire qui intériorisée comme privilège lui confère un haut degré de poids symbolique.

Il est nommé à Barcelone où il meurt d'accident - accident professionnel non éclairci. En tout cas, cet accident a marqué les enfants du point de vue économique. Au moment de l'accident, les enfants avaient 9 et 12 ans.

1.5. La grand-mère paternelle

Né à Melto comme son mari, elle aussi fille d'un riche commerçant de la même région. Comme études, elle a continué jusqu'à 16 ans les secondaires. Son mariage avec un militaire d'académie est vécu sous le mode du choix et comme une chance.

Lors de la mort de son mari elle est obligée de commencer - pour la première fois dans sa vie - à travailler pour élever leurs enfants. Elle travaille deux ans comme aidante-institutrice dans une école. Plus tard, elle commence un travail comme ouvrière dans une usine de confection, où elle travaille encore, où elle a travaillé depuis lors. Ce qu'elle veut, que leurs enfants puissent suivre des études et amoindrir ainsi le plus possible l'accident de son mari.

1.6. Le père

Né à Barcelone où il a une enfance très marquée par l'accident de son père. Très attaché à son milieu et à la région d'origine de sa famille, d'où il tire une grande force symbolique. Ainsi, même s'il décide de ne pas quitter la ville où ils sont nés pour rentrer dans sa région d'origine,en fait, il tâchera d'avoir des connaissances parmi des gens, qui, comme lui, ne sont pas originaires de la Catalogne. Ce qui expliquera la participation dans un groupe de "scouts-marinos" par opposition aux scouts du pays, et dont les buts étaient l'amitié, les rencontres. Groupe très réduit qui intériorisé comme nécessaire pour s'affirmer dans sa manière d'être, fait qu'il s'y dévoue et qu'il en devient le dirigeant. Il continuera à faire partie de ce groupe jusqu'au moment du mariage. Ses amis seront ceux qui formaient le groupe.

L'expérience scolaire est intériorisée comme un moyen pour aboutir à une position qu'on a perdu après la mort du père. Ainsi même si les primaires ont lieu dans quatre académies différentes à cause des conditions familiales, ces changements sont vécus comme obligés par les circonstances.

A 13 ans, il commence à travailler comme aidant-horloger, travail qui est vécu comme provisoire et comme moyen de se payer les études techniques. Il obtient un diplôme de "perito industrial" *(1)*, et depuis lors, les changements d'emplois sont fonction de se faire une meilleure position dans l'économique ; ces changements et ces meilleures conditions de vie sont permis par son diplôme et par ses connaissances (capital social).

Donc, étant donné le capital économique, social, culturel et symbolique qui lui est attaché et les expériences sociales qui s'en suivent, pour lui, le monde social apparait comme relativement mobile, une ascension sociale se présentant comme toujours possible. Ainsi, rassuré par sa trajectoire du point de vue

---

(1) ingénieur technicien

symbolique, ce qui compte est de retrouver le passé perdu, ce qui aura comme conséquence qu'on privilégie surtout le champ économique. Ainsi muni d'un diplôme de technicien, il obtient dans un premier temps un travail comme aidant-topographe dans un bureau d'urbanisation, puis il travaille comme aidant-commerce puisque plus rémunéré, firme où actuellement il y a un poste de responsabilité au niveau de la distribution régionale.Seulement ce poste est encore conçu comme provisoire puisqu'au point de vue économique, ça leur demande encore beaucoup de renoncements et de privations.

Le mariage avec une femme appartenant à une position sociale inférieure à la sienne du point de vue économique, est vécu sous le mode du choix.

La trajectoire du père est surtout marquée par un investissement dans l'économique, par une mobilité qu'il a pu accomplir parce qu'il a accompli des efforts et des privations. Cette montée est donc une affaire de volonté, d'où il découle que chez lui, la société est perçue en tout cas comme mobile, ayant des postes qu'on peut escalader si on veut.

D'où une tendance à minimiser l'importance de l'éducation, d'une telle ou telle pédagogie, son expérience lui dit que ce n'est pas le type de pédagogie ou d'école qui lui a permis d'être ce qu'il est. Ainsi au moment du choix de l'école de l'enfant, son éthos de classe, façonné par toute la trajectoire va lui faire dire qu'il ne faut pas exagérer, que si on a une bonne école, tant mieux, mais sinon... ce n'est pas ça une valeur prioritaire, si on a de la volonté il est possible de faire des études et de se débrouiller. L'ascension pour lui étant comprise comme une affaire dans l'économique, le rapport à la culture sera défini par le fonctionnel.

2. *LES TRAJECTOIRES SOCIALES*

2.1. Les grands parents paternels

Il s'agit d'une famille appartenant à la classe moyenne, au point de vue économique appartenant à la couche supérieure de la classe moyenne.
Bien que disposant de très peu de capital culturel, leur capital économique leur a permis de risquer au point de vue études. Ainsi, par rapport à leurs parents, leur trajectoire est ascendante surtout du point de vue capital culturel - études - et social qui y est attaché.

Même s'il fallait dépasser les contraintes économiques, on était armé d'une assurance symbolique qui permettait de se lancer vers l'ascension économique arrachée par le destin social, ou même la dépasser.

Ainsi les enfants ont grandi dans cette fierté de leur passé glorieux à conquérir.

2.2. Les grands-parents maternels

Il s'agit de prolétaires, n'ayant que leur force de travail à vendre, c'est donc à partir d'une auto-exploitation forcée et de l'usure continuelle de leur corps qu'ils entendent améliorer leur destin social et celui de leurs enfants.

Par rapport à leurs parents, leur trajectoire sociale est ascendante, bien que cela soit seulement au niveau économique.

C'est le projet social de Madame, étant donné son expérience sociale faite d'admiration et d'agressivité, et étant donné ses conditions objectives qui soumet la famille à un rigorisme répressif. Il faut à tout prix, coûte que coûte, renoncements, sacrifices, travaux supplémentaires, forcer une épargne et bâtir un avenir meilleur pour leurs enfants et pour eux-mêmes.

La religion est le support éthique à sa vie, transmuant en vertu les nécessités imposées par les impératifs du projet social. Ainsi s'explique l'attachement à l'Eglise et à toutes les valeurs prônées par elle. L'Eglise s'érige comme cette autorité incontestable pour l'éducation des enfants.

L'école a un sens dans cette famille qui est prête à épargner pour que leurs enfants n'aillent pas dans ces écoles publiques. Néanmoins, vu leur manque de capital culturel, économique et social, ils n'ont pas des informations qui leur permettent de rationnaliser l'investissement éducatif de leurs filles : leurs catégories de perception sont seulement le public des écoles - dans les écoles publiques ce sont les enfants mal élevés, la pourriture du quartier - et puis la religion, une école religieuse rassurant davantage lorsuq'il s'agit d'élever les filles dans les valeurs traditionnelles.

Ils auraient voulu une prolongation de la scolarité chez leurs filles, puisqu'à partir de l'expérience scolaire de Madame, plus on peut avoir une longue scolarité, plus on est distingué. Seulement puisqu'elles sont des filles, et être coiffeuses ou secrétaires est déjà vu comme ce qui peut les préparer pour faire un bon mariage, elle acceptera qu'elles quittent l'école à 14 ans.

2.3. La trajectoire sociale

La trajectoire en ce qui concerne le père, est plane ou même descendante au point de vue économique, par rapport à ses parents et arrières-parents. Par rapport au début de sa vie professionnelle elle peut être considérée comme ascendante.

Pour le père, ce qui caractérise sa trajectoire est la coupure entre le passé - le moment où le père vivait - et le présent conquis avec effort depuis la mort du père. Présent encore perçu comme provisoire puisqu'il faut arriver plus haut du point de vue

économique, projet qui est encouragé par les amis et connaissances ; l'ascension dans l'économique étant perçue comme ce qui permet de bâtir l'avenir, son avenir et celui de leurs enfants. Donc, c'est le champ économique qu'il a privilégié lors de son trajet de mobilité, le rapport à la culture étant défini par le fonctionnel.

La mise en question de l'éducation, ou l'importance des stragégies scolaires et éducatives, ne se fait jour que par l'expérience de mariage avec une femme qui, à partir de son expérience de participation dans des groupes religieux,est arrivée à une restructuration de son éthos de classe qui lui a permis de revoir sa trajectoire ou expérience de vie d'une façon un peu différente de celle qu'elle avait héritée de son milieu. Trajectoire marquée donc, par le fait d'avoir privilégié surtout le champ social et culturel.

Or, l'objet de cette étude est surtout l'éthos de classe et ses effets à l'égard des pratiques éducatives avec les enfants, pour ainsi pouvoir expliquer la pratique du choix d'école et l'effet que cela peut avoir au niveau du changement des pratiques éducatives. En conséquence, on va montrer, à propos de ces agents appartenant à la couche inférieure de la classe moyenne, le processus de restructuration de leur éthos de classe, ou, ce qui est le même, le processus de conversion culturelle, en tant qu'il a permis la valorisation de l'éducation et les critères de recherche d'une école.

2.4. Expérience scolaire de la mère

X. *Est-ce que vous avez été dans une école de Pédagogie Active ?*

Mère *Oh ! sûrement pas, d'ailleurs je crois qu'à l'époque il n'y en avait pas. Mon expérience d'école est triste..*

bien peut-être pas tellement, je m'en souviens seulement que j'aurais été une personne à avoir des aptitudes ... eh bien , je ne voulais pas! il y avait des sujets... C'est encore aujourd'hui enfin, il ne faut pas remonter si loin, donc, il y avait des sujets que je n'aimais pas, et bon que je n'aime pas encore... alors je n'étudiais pas et j'étais toujours la dernière.

X. *Mais peut-être que cela vous était égal ?*

Mère *Bien sûr que non, ça me complexait, mais oui, mais je n'y pouvais rien, je n'étais pas capable de me mettre à étudier... Plutôt c'était de mes parents dont j'avais peur ... c'était toujours le même, on se sacrifie autant, et regarde!...*

X. *Est-ce qu'ils ont été à l'école, vos parents ?*

Mère *Pas mon père, il n'a appris à lire et à écrire que très tard, lorsqu'il en a eu besoin pour son permis de conduire ; sa vie n'a été que le travail et le travail, soumis comme il était à ma mère. Ma mère oui, pour notre bonheur ou pour notre malheur, je ne sais pas trop ... Elle n'a pas pu continuer l'école, alors elle voulait que nous on étudie, qu'on devienne des filles bien élevées ... C'était toujours le même, on fait autant pour vous ; sûrement qu'elle le faisait de son mieux, et pour notre bien... mais des fois, ça nous révoltait, pourquoi on ne peut pas jouer avec les enfants du quartier ?... Ils ne sont pas propres, ils sont mal élevés... C'est autre chose que vous.*

Ainsi l'école était intériorisée comme ce qui devait leur permettre une promotion, donc de ne plus aller à l'usine comme la mère. Il fallait donc essayer de réussir et d'avoir de bons

points ; et par les pratiques des parents avec les enfants, ils ont intériorisé aussi un peu ce projet de la mère. Etre différentes, même si on ne comprenait pas trop pourquoi et que des fois ne pas pouvoir jouer à la rue avec d'autres enfants ça les angoissait ; en fait, cet écart vis-à-vis des enfants du quartier était vécu comme un passage obligatoire qu'il fallait accepter si on voulait devenir des mademoiselles bien élevées.

X. *Jusqu'à quel âge avez-vous été à l'école ?*

Mère *A 14 ans j'ai arrêté pour commencer le travail chez un coiffeur ... pour moi c'était le rêve, avoir 14 ans, et pouvoir quitter l'école, ne plus penser aux devoirs, aux côtes, aux examens, à apprendre par coeur des choses qui ne me disaient rien... Mais là, il faut dire que cela a été la grosse déception de mes parents, ils voulaient que je continue ; alors on est arrivé à un compromis, ils ont accepté que je travaille mais je devais continuer à aller à l'école le soir ...*

X. *Est-ce que vos parents vous aidaient dans les devoirs ou travaux de l'école ?*

Mère *Disons que plus que nous aider, ma mère nous surveillait, on ne pouvait pas jouer que si les devoirs étaient finis, et bien faits ... la leçon apprise, que souvent elle nous faisait répéter pour savoir si vraiment on l'avait étudiée ... Je comprends que pour eux l'école ça leur coûtait beaucoup et qu'il fallait profiter, mais je ne souhaitais que la quitter.*

D'où il découle que les pratiques économiques, sociales et culturelles liées à la position subordonnée des parents, doublées de leur projet de promotion, faisaient de l'école un enjeu de cette promotion qu'on voulait chez les enfants. L'école passait avant tout et il fallait que leurs enfants puissent avoir de bons

points, il fallait y mettre les moyens même si ces moyens, étant donné les conditions objectives, n'étaient que de s'en tenir à la règle, que de se soumettre totalement à l'ordre scolaire, que de réintérioriser chez les enfants cette nécessité de l'arbitraire culturel et scolaire et surtout cette nécessité de bien réussir dans cette école si on voulait être quelque chose dans la vie. La maison ne collaborant avec l'école que dans cette surveillance pour que les devoirs soient bien faits et la leçon bien étudiée, vouant les enfants à une soumission dont l'austérité ainsi que celle de l'école était vécue sous le mode du naturel, une évidence qu'on ne discute pas.

Seulement, la spécificité de l'éducatif n'étant vécue que sous l'emprise de l'autorité, de la surveillance, de l'obligatoire, sous la forme d'un arbitraire culturel, souvent étranger et sans avoir rien à voir avec ce qui l'entoure, aura comme conséquence chez les enfants le dégout pour l'école, un besoin de la quitter, une perception de l'école qui, bien que nécessaire pour être quelqu'un, pour ne pas devoir travailler en usine comme la mère, en fait, n'empêchait nullement qu'ils ressentent que le bonheur était le hors-école, la non obligation des devoirs ; la vie du travail s'offrant comme libération aux contraintes scolaires.

Aimer l'école, vouloir étudier, c'était très bien et très beau, mais "ça m'ennuyait, je n'aimais pas ... et pourtant j'aurais pu avoir des aptitudes pour les études, j'aurais eu des capacités C'était dommage, j'aurais bien voulu aimer les études. Ca me complexait et je n'y pouvais rien. Mais, c'est ce que je dis, 'LES ETUDES POUR CEUX QUI LES AIMENT ET POUR CEUX A QUI LEUR INTELLIGENCE LE LEUR DEMANDE "...

D'où il s'en suit un accord entre aspirations subjectives et possibilités objectives, ainsi, la subtilité de la relégation-sélection scolaire vécue comme une dramatisation anthropomorphique (la faute est dans l'homme), "J'aurais bien voulu aimer les études ou avoir plus d'intelligence ... j'avais toutes les

possibilités, des parents qui le voulaient...", est à l'origine de cette naturalisation de l'ordre des choses, le fatalisme du destin social? Les pratiques économiques, sociales et culturelles qui découlent de l'appartenance à une classe et à une position de classe sont vécues comme une affaire de volonté et de choix ... à la limite, "si j'ai quitté l'école, c'est parce que j'ai voulu, j'aurais pu continuer, j'avais des aptitudes et des possibilités".

2.5. Expérience d'un travail à 14 ans vécu sous le mode du choix et sans rapport avec l'école

X. *A quel âge avez-vous commencé à travailler ?*

Mère *A 14 ans, dès que l'année scolaire était finie. J'ai commencé comme apprentie-coiffeuse. Ca me plaisait. Chez un coiffeur on a des contacts avec les gens, on est bien considérée, ça me plaisait le travail.*

Le pire c'était le soir, l'Académie, on y faisait de l'orthographe, de l'arithmétique, de la grammaire, qu'est-ce que cela pouvait avoir avec un métier de coiffeuse ... peut-être que si je m'étais décidée pour être secrétaire ça aurait été encore, mais, m'étant décidée pour être coiffeuse ...

L'école en fait, c'est un abîme avec le monde du travail. C'était si distant un monde de l'autre. Lors du travail, je ne connaissais rien de ce que c'étaient que les relations publiques, savoir se comporter. Je ne pouvais qu'offir l'image d'une petite fille timide ; c'est le travail lui-même qui t'apprend ; par l'école, je ne connaissais rien de ce que c'était qu'une vie de travail ensemble avec d'autres personnes ...

Le travail de coiffeuse est vécu comme choix et s'inscrit dans l'ensemble de sa trajectoire comme un métier qui, étant plus

proche du côté symbolique, où on est bien considéré, où on dispose de moyens pour bien se soigner, où on a des contacts avec des gens biens, répond et concrétise le projet de promotion qu'on souhaite.

Le rapport au travail est ainsi structuré par ce désir de promotion tout en étant vécu comme libération de l'école. Par rapport à l'école, le travail est ce qui lui permettra d'entrer à la vie adulte, qui est en fait la vraie vie et ce à partir de quoi on pourra se réaliser comme personne et devenir quelqu'un.
On s'y adonne avec responsabilité parce qu'il faut bien faire le métier qui va permettre de concrétiser la promotion souhaitée en même temps qu'une autonomie par rapport à la famille. Seulement c'est dommage que l'école, outre l'effort qui est demandé ne puisse pas servir pour ce à quoi elle aurait pu servir.

D'où il découle qu'aimer le métier, vécu comme un choix et intériorisé comme une promotion par rapport aux parents, s'inscrit avant tout dans l'ensemble des pratiques propres à une position, structurée avant tout par les conditions objectives et par cette appartenance de classe. Ces pratiques sont vécues sous le mode du choix, cela naturalise la fatalité du destin social sans qu'on puisse mettre en question les conditions objectives qui en sont à l'origine. Ainsi, choisir un métier lorsqu'on appartient à une classe exploitée est tout autre chose que le choisir quand on appartient à une classe supérieure.

Plus on monte vers le haut des classes sociales, plus le choix d'un métier est vécu comme vocation et comme préférence. Plus l'éventail de possibilités offertes est grand. D'où aimer le métier qu'on a choisi, s'y adonner et s'y épanouir parce qu'on l'aime est très proche d'aimer le destin de classe, et, rien de plus subtile pour la reproduction de l'ordre des choses que cet amour d'un métier sans pouvoir mettre en question les conditions sociales qui en sont à l'origine.

Seulement, de cette naturalisation du destin de classe et de la perception de l'école et du travail, rapport structuré par les pratiques économiques, sociales et culturelles de l'appartenance de classe, découleront des dispositions et des schèmes d'agir,de penser et de percevoir qui fonctionnent en tant que schèmes de perception de la réalité et vont agir tantôt comme freins, tantôt comme force de changement de toute pratique sociale.

Ainsi la pratique du choix d'école, du rapport à l'école et de l'impact que l'école peut avoir chez ces agents, ne pourra être compris sans comprendre en profondeur quelles sont ces dispositions, quel est le système de significations à l'origine des attentes implicites et explicites qu'on adresse ou qu'on offre à l'école lors du choix.

Donc, c'est seulement si on tient compte de toute la trajectoire et des expériences qui l'ont marquée qu'on pourra comprendre qu'à l'occasion du choix de l'école que l'on dira avoir choisie pour le développement de l'intelligence, comme préparation pour un avenir, on assiste à des propos tels "qu'on ne sait pas si l'enfant aura des capacités, que l'intelligence est une énigme du destin, que les enfants sont différents par naissance et qu'en fait, l'école doit servir à tous, qu'ils aient de l'intelligence ou non". "Que ce qui compte est une école qui puisse servir pour ce qu'on veut faire après, que ce soit intellectuel ou manuel. Que l'école est certes nécessaire, indispensable mais qu'il faut une école qui ait un rapport avec la vie... et que malgré tout, si les enfants ne l'aiment pas ... c'est une énigme du destin, ce qui compte qu'ils puissent s'épanouir comme personnes".

Donc le rapport à l'école est structuré par toute la trajectoire; il est fait d'attentes explicites et implicites, s'inscrivant comme continuation d'un trajet dans lequel on est déjà engagé.

2.6. *Expérience de participation active dans un groupe religieux*

La participation active dans un groupe de JOC, s'inscrit dans sa trajectoire comme le lieu de transmutation des valeurs traditionnelles religieuses en de nouvelles valeurs, on met en question tout ce qui est traditionnel dans l'Eglise à partir d'une idéologie humanitaire, plus centrée sur l'homme, sur la personne. D'où découle qu'étant donné les conditions objectives, la JOC, dans un premier moment, n'est vécue que comme libération familiale, en fait, elle aura comme fonction objective de devenir le lieu de mise en question des pratiques jusqu'alors vécues sous le mode du ça va de soi.

X. *Est-ce que vous avez participé à des groupes culturels?*

Mère *Oui, justement, c'est là où j'ai compris un tas de choses... Moi j'aimais bien le métier de coiffeuse, ça me plaisait, mais lorsque l'école du soir était finie, à 16 ans, le contrôle familial devenait strict, on ne pouvait même pas s'arrêter dans une vitrine, il fallait aller vite, puisqu'on habitait dans un quartier périphérique et surtout, et avant tout, il fallait se garder d'être le point de mire des garçons... puis mon père qui venait me chercher, toutes les sorties étant contrôlées, permises ou pas permises. Avant le soir il fallait être rentrée. Intenable en fin.*
D'abord, j'ai cherché dans le basket, puis dans la paroisse, seul lieu où les activités m'étaient vraiment permises, un jour le vicaire m'a dit si je voulais faire partie d'un groupe qui allait s'initier de JOC ... J'ai dit oui, c'était le moment de pouvoir avoir des activités le soir "permises". Là mes parents n'ont pas pu me dire non.

Pour moi la JOC a été le moment de vérité, de pouvoir discuter les vrais problèmes, de trouver un sens à la vie enfin !...

Le respect pour la personne, toujours la personne en premier lieu ... pour moi ça c'était quelque chose d'important, j'aimais bien être coiffeuse, et c'était formidable de se réaliser comme personne à travers du travail de chaque jour.

La JOC dans son trajet s'insère comme ce qui lui fournit une réponse à sa situation personnelle, ainsi qu'une réponse à ses dispositions à l'égard de sa conception de l'homme tout en lui ajoutant une dimension symbolique. La JOC joue le rôle de support dans sa trajectoire, c'est ainsi comme sa responsabilité en face du travail parce qu'on l'aime et qu'on l'a choisi, est transmué en cette responsabilité nécessaire en face de n'importe quelle situation de la vie. Ne pas se laisser écrasé est une devise nécessaire quand on a une famille.

L'expérience dans la JOC parce que redoublant ses schèmes de perception du monde et parce que s'imbriquant dans un éthos dû à son héritage de classe va s'offrir comme plateforme de changement d'éthos, parce que transmuant et donnant une dimension symbolique à son projet de mobilité et l'éthos qui le pousse. Ainsi la promotion dans le travail devient une promotion, mais dans l'aspect qualitatif, axée sur le culturel, et deuxièmement, parce qu'à travers les pratiques liées à son appartenance au groupe religieux, la JOC s'offre comme moyen de recyclage, permettant à travers les connaissances et les activités, un investissement dans le social. Offrant en tout cas des modèles de conduite et des pratiques qui s'érigent comme des exemples à suivre qui deviendront ceux du groupe d'aspiration.

Mère *Dans la JOC, il y avait des gens très bien. Encore maintenant on se voit et on a toujours de quoi discuter. Justement c'est par des amis de la JOC que j'ai trouvé l'école. Ce sont eux qui me l'ont conseillée.*

Moi, j'admire les gens qui ont fait des études. Je n'oserais jamais critiquer une personne, si âgée soit-

elle qui se lance à faire des études.

X. *Est-ce que dans la JOC il y en avait qui faisaient des études ?*

Mère *Pas au niveau de la base, mais au niveau des dirigeants oui, on en a connu, et puis on a contacté pas mal d'experts qui étaient des gens très bien. Et puis, la découverte de la réalité, ça nous poussait à étudier... Moi, parce que je n'aime pas, mais actuellement il y en a qui ont fait des stages, qui sont des assistantes sociales ...*

Ainsi c'est aux gens qu'on a connu au niveau de la JOC que l'on s'adresse lors d'un doute ou d'un problème, parce que dotés de poids symbolique, et parce qu'en fait c'est le passage à la JOC qui a été source d'équilibre et qui tout en restructurant son éthos de classe, lui a permis une relecture du passé.

2.7. *L'expérience de mariage de la mère avec quelqu'un d'une condition et position supérieure à la sienne.*

Le mariage avec quelqu'un appartenant à une position et condition supérieure à la sienne, s'inscrit dans sa trajectoire comme un changement objectif de condition de classe et est vécu comme un accomplissement de soi dans son espoir de parvenir à une vue nouvelle.

Seulement, le mariage, en même temps que point d'équilibre et de stabilité, devient aussi, par les expériences et connaissances possibles dûes à la nouvelle position de classe, lieu de glissement vers de nouvelles pratiques, qui par la rencontre culturelle la voue davantage à un doute global, à une insécurité culturelle.

Mère *Les amis de mon mari sont des gens très bien... il faut dire que je n'étais pas trop d'accord avec son groupe... mais ils sont très-bien, quand on se rencontre on passe*

des heures à discuter... et s'il faut s'entraider, on est toujours prêt... il y a un gynécologue qui nous a bien aidé lors de la naissance des enfants, il y en a un qui est avocat, je ne sais pas, je trouve qu'ils sont très simples...

J'aime toujours leur poser des questions ; on a tous des enfants et c'est bien de savoir ce qu'ils pensent de l'éducation ... Mais c'est vrai aussi qu'ils n'ont pas de problèmes économiques et qu'en fait, pour eux, c'est facile de trouver l'école idéale ... tout en disant qu'il ne faut pas s'en soucier autant ...

... et c'est vrai aussi que des fois on n'a pas suffisamment d'arguments, et on ne sait pas trop se défendre. Je me laisse toujours influencer...

Ce qui a comme conséquence que face à la bousculade de l'univers culturel, il manque un capital culturel à partir duquel on puisse être en pied d'égalité, dès lors on doit chercher sur quoi s'appuyer et les moyens de pouvoir avancer face à de nouvelles connaissances, ou avec de nouvelles connaissances avec lesquelles on ne se sent pas trop à l'aise, et dont la faute est toujours perçue comme étant de l'école qui ne l'a pas préparée pour la vie. "Toujours tu te trouves face à de nouvelles situations, et toujours ça me revient en tête, à quoi m'a donc servi l'école ?"

2.8. L'expérience scolaire du père

Mère *Et c'est la même chose avec mon mari, on n'est pas tellement d'accord en ce qui concerne l'éducation des enfants, je dis que c'est très important et qu'il faut trouver l'école qu'on veut, et y lutter, et faire des sacrifices ... Mais pour lui, c'est ce qu'il me dit toujours, qu'il ne faut pas s'en faire tellement. Laissons-les à l'école à côté, du moins tant qu'ils sont petits, par après, on verra ... Qu'il est allé*

dans des académies, et qu'enfin, que ça ne lui est pas allé si mal que ça ...

Ainsi, le rapport à l'école et au travail structuré par sa trajectoire, aura comme conséquence que le mari n'accepte qu'à dures peines tous ces efforts et renoncements pour une école, si idéale soit-elle. Pour lui, le prioritaire c'est l'économique parce que c'est ce qui permettra le reste.

Son expérience scolaire étant intériorisée comme pas si mauvaise, étant donné sa position d'origine et son rapport au monde structuré par cette position de classe qu'on a été obligé de quitter et qu'on veut reconquérir, aura comme conséquence que la société se présente comme mobile, et que ce n'est pas l'éducation qui est la valeur prioritaire à partir de laquelle il faut bâtir l'avenir des enfants.

L'éducation certes est importante, mais il n'y a pas que l'éducation. Son rapport à la culture étant ainsi un rapport fonctionnel, le champ qu'on privilégie étant l'économique, dès lors, ce qu'on attend d'une école, ce n'est pas une école qui ait rapport avec la vie, qui épanouisse la personne, qui puisse servir pour le travail, sinon une école qui permette des études, étant donné qu'elles sont ce qui permettra d'avoir un travail qui permette une position. Donc, rapport à l'école et au travail étant structuré par fonctionnel, on ne fera pas de l'école des enfants cet endroit qui mérite tant de renoncements et de sacrifices.

"Comprendre le rapport aux pratiques éducatives est comprendre et pouvoir expliquer les caractéristiques et le moment du trajet de mobilité. Le rapport à l'éducatif étant expliqué outre par la position d'origine et par la position d'arrivée, par la trajectoire elle-même *(1)*.

---

(1) G. LIENARD et E. SERVAIS. "La Conversion culturelle : stratégie de mobilité sociale" op. cit., p. 18

3. CHOIX D'ECOLE ET COMPORTEMENT DE CLASSE

Si on part de l'hypothèse que, dans leur trajet de mobilité, les agents sociaux, lors de leur ascension, sont amenés à privilégier un champ social spécifique et que dès lors leurs pratiques dans tous les champs seront marquées par le champ qu'ils ont privilégié, ici, dans cette famille, aussi bien pour le père que pour la mère, le rapport à l'éducatif, ne pourra être compris qu'à partir du champ qu'ils ont privilégié lors de leur ascension.

A l'opposé du mari, le seul champ que la mère ait pu privilégier a été le champ social et culturel, mais étant donné les caractéristiques associées à sa trajectoire : sa position de départ, fille d'ouvriers intériorisant vite un projet de promotion, sa marginalisation culturelle vécue comme étant la faute de l'école, le travail vécu sous le mode du choix et comme épanouissement personnel, son éducation limitée, et même si la participation aux groupes religieux lui permet un investissement dans le champ culturel, en fait tous ces apprentissages vont fonctionner comme des savoirs partiels. D'où en découle le fait que même si elle a privilégié le champ culturel et social lors de son ascension, cette formation restera limitée, et, chaque fois qu'elle sera affrontée à de nouveaux univers culturels, elle se verra vouée à un doute global, à une insécurité culturelle, cherchant à s'appuyer aux valeurs et attitudes de son ancienne position qui en même temps que frein au changement s'offriront à elle comme source d'équilibre, comme attache qui la rassure face à l'incertitude provoquée par la bousculade de son univers symbolique d'origine.

X. *Comment avez-vous trouvé l'école ?*

Mère *D'abord j'ai essayé de demander aux voisins, surtout chez ceux qui "bougent" beaucoup (qui ont des engagements socio-politiques) ... j'ai imaginé qu'ils pourraient me renseigner, mais ça n'a pas été ...*

Puis ça a été Mme X.... oui une fille, une ancienne militante JOC qui habite dans le quartier et dont le mari est avocat ... c'est elle qui nous a convaincus, depuis deux ans qu'elle avait ses enfants là. C'est elle qui nous a expliqué les différences entre les écoles et les pédagogies ... Tout de suite j'ai pensé que la Pédagogie Active devait être fantastique, une pédagogie qui part de l'enfant, de sa réalité.

X. *Est-ce que c'est la seule école de Pédagogie Active dans le quartier ?*

Mère *Non, dans le quartier il y en a une autre ... puis les autres sont déjà plus loin, et du point de vue économique, plus chères ; mais elle nous disait que celle-là était bien mieux... c'est vrai qu'en fait je me suis laissée influencer par elle ... et qu'en fait, on n'a même pas été dans cette autre école du quartier...*

Ainsi, s'attachant à la pratique morale, éthique de la responsabilité et du respect pour la personne, autant de valeurs qui ont donné sa signification à sa trajectoire, lors de la recherche d'une école, et face à l'incertitude, elle va chercher auprès des connaissances de la JOC qui se sont érigées comme exemple, dotées de poids symbolique, de par leur niveau culturel et/ou par leur engagement.

Et, donc, quoi qu'en disent le mari ou les amis du mari, l'éducation des enfants est bien trop importante, et pas n'importe quelle éducation. L'éducation est en tout cas une chose pour laquelle il faut se sacrifier, faire des renoncements et s'y adonner avec dévouement. Avoir pu choisir une école de pédagogie active, conseillée par les amis, où il y a une éducation à partir des enfants eux-mêmes, devient une affirmation de soi, et ce choix ne peut être compris qu'à partir de toute la trajectoire qui structure ce rapport à l'école, rapport fait d'attentes qui, parfois, peuvent apparaître comme contradictoires étant donné le stade de son capital culturel, économique et social qui empêche de rationnaliser les investissements éducatifs.

FUNDACIO JAUME BOFILL *

4. *RAPPORT A L'ECOLE ET AVENIR DES ENFANTS*

Ainsi, dans les attentes adressées à l'école, l'ancien se mêle au nouveau. De par son expérience, la mère a intériorisé le besoin d'une éducation non autoritaire, d'une éducation plus en rapport avec la vie, d'une école qui apprenne à savoir comment lire, comment se comporter, comment s'exprimer, d'une école enfin, pour laquelle on ait du goût. Les expériences corrélatives à son trajet d'ascension lui ont fait intérioriser aussi la nécessité des études, d'une longue scolarisation, le groupe d'aspirations étant surtout composé par des gens qui ont fait des études.

Seulement, à cause du manque de capital culturel, et privé du capital économique nécessaire pour avoir un champ de possibilités plus larges, elle n'est pas armée objectivement pour rationnaliser le type d'investissement scolaire pour les enfants, d'où s'en suit qu'on assiste à un décalage entre attentes de l'école et avenir des enfants, et que face au manque de maîtrise, les schèmes de perception de son ancien habitus fonctionnent comme légitimation de l'ordre des choses.

X. *Pourquoi avez-vous choisi cette école ?*

Mère *Nous, on l'a choisie pour le type de pédagogie. Je pense que ce type de pédagogie nous donne la garantie d'éveiller davantage l'intelligence des enfants, en tout cas plus qu'une autre école plus sérieuse (autoritaire et disciplinée)... je veux dire ces écoles qui ont un type d'enseignement qui ne pense pas autant aux enfants, qui ne se préoccupent que des lettres ...*

Je pense qu'en tout cas si l'enfant n'est pas doué pour l'intellectuel, cette école pourra le préparer davantage pour que, par après, il puisse suivre des études supérieures ... évidemment je ne sais pas si l'enfant aura des capacités pour les études...

X. *Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que les enfants aillent à l'école ?*

Mère *L'idéal, c'est que les enfants puissent y aller très longtemps à l'école ... Rien que les primaires devraient aller jusqu'à 20 ans... et puis, qu'ils puissent toujours continuer à étudier, il y a tant de choses à apprendre ...*

Parfois, je rêve d'une école idéale, où pouvoir apprendre un tas de choses qu'on ne vous apprend pas ; apprendre à savoir s'exprimer dans une réunion, apprendre à savoir se comporter face aux supérieurs, apprendre à lire un bouquin ...

X. *Est-ce que vous pensez qu'une école de pédagogie active, en motivant les enfants, prépare davantage à cela ?*

Mère *Oui...là...oui, c'est ça... sûrement, bon, mais en tout cas disons qu'à 14 ans, on est bien trop jeune pour connaître tout cela ... l'école, ça devrait continuer bien plus longtemps.*

X. *Est-ce que vous êtes au courant du niveau de connaissances de l'école ?*

Mère *Non,...bon, je crois que c'est une affaire des instituteurs, et je dois dire que je ne les connais pas tellement.*

Donc, les études deviennent un objectif, on va essayer d'y mettre les moyens, même si, étant donné son capital culturel, on n'a pas une maîtrise pratique, et la rationnalisation des étapes pour l'avenir des enfants doit être soumise aux dires des gens qui s'y connaissent, ces connaissances ou ces instituteurs dotés de poids symbolique qui s'érigent comme les informateurs

valables de ce que doit être une pédagogie et pourquoi il faut la choisir.

D'où en découlera un laisser aller et un laisser faire à l'école, le rapport à l'école et à l'avenir des enfants étant structuré par cette bonne volonté culturelle et cet attachement à la règle, propre à ces agents qui, à cheval entre deux positions, n'étant plus mais n'étant pas encore, peuvent difficilement se comporter autrement, puisque plus on se détache du groupe d'origine, moins on en maîtrise les lois.

De par sa trajectoire et de par les dispositions et l'éthos qui l'ont poussée à choisir l'école, il y a une démarche implicite d'une école en rapport avec la vie. Mais, de par sa position actuelle, et de par le groupe connoté positivement, on assiste à une demande explicite de l'école, qu'elle prépare pour faire des études, qu'elle développe l'intelligence de l'enfant. S'épanouir dans la vie étant devenu s'y épanouir en pouvant faire des études. Seulement, le nouveau se mêle avec l'ancien, et les schèmes de perception du monde propres à son expérience de classe peuvent agir comme frein, comme des inerties de classe en légitimant l'ordre des choses. C'est ce qui fait dire à Madame, lorsqu'il s'agit de l'avenir des enfants,

X. *Et si votre enfant vous dit qu'il va travailler à 14 ans ?*

Mère *Ah, là, sûrement pas ... bon, disons qu'en tout cas, je vais essayer de lui faire comprendre par tous les moyens qu'il s'agit d'apprendre, que s'il n'aime pas cette école, il y en a d'autres, d'un autre type, qui développent un autre type de choses...*

Ou bien on assiste à des propos tels,

X. *Est-ce que vous envisagez l'un ou l'autre diplôme pour vos enfants ?*

Mère *Je crois qu'il ne s'agit jamais d'envisager un diplôme pour les enfants ... vouloir, ça me fait peur, je pense que c'est l'enfant qui doit décider; il se peut qu'il n'aime pas étudier, qu'il soit dégouté par l'école. Je crois que ce qu'il faut, c'est que l'enfant soit le maximum une "personne". Il s'agit de voir plutôt à quoi l'enfant répondra, ce que l'enfant voudra, ou à quoi il sera préparé... Parce que je voudrais bien qu'il veuille faire des études ... mais qui va te dire qu'il sera capable d'étudier, qu'il aura des capacités ...*

Tel que je le vois maintenant, je pense que ce n'est pas pour l'intellectuel qu'il est doué, qu'il sera plutôt doué pour les études techniques, mais que faire, pourvu qu'il aime, je pense que ce n'est pas déjà si mal, en tout cas ça sera déjà étudier ...

Même si on sait que l'école est importante, que c'est l'école qui peut remédier aux manques rencontrés au long de la trajectoire, qu'il faut investir dans l'éducation si on veut une promotion qualitative chez les enfants, autant de composantes dûes aux caractéristiques propres à son trajet, à la limite, que voulez-vous ... Si cette école que j'aime tellement pour sa pédagogie, et qui me semble être l'idéale comme moyen d'éveiller l'intelligence, si elle ne la développe pas comme il faudrait, il se peut que la faute soit aux enfants; on est différent par naissance. En tout cas, ça ne sera pas la faute de l'école. L'intelligence on l'a ou on le l'a pas, c'est une énigme du destin. Il y a des enfants qui sont capables, et d'aures qui ne le sont pas ... et ce qui compte est l'épanouissement des personnes.

C'est à l'enfant de décider. Moi, je voudrais qu'il étudie, mais s'il n'a pas de capacités ... s'il est dégouté par l'école... L'école en dernier lieu doit servir à tous, quels que soient les dons et l'intelligence et aboutir à la réalisation personnelle d'après les capacités de chacun.

Mère *Combien de fois je n'essaie pas de me mettre devant un bouquin... et je n'arrive pas à lire. Même pour les revues, et les articles dans les journaux. Et pourtant tout m'intéresse... mais j'en reste aux titres. C'est qu'au fond ça me dégoute, que je n'aime pas enfin ...*

C'est comme dans l'école, des sujets et des sujets que je n'aimais pas ... j'aurais pu avoir des aptitudes, mais je ne voulais pas, je n'aimais pas, ça me dégoutait... je ne sais pas dire si mes enfants, eux aussi, auront du mal pour toutes ces choses là ...

III. FAMILLE APPARTENANT À LA CLASSE SOCIALE SUPÉRIEURE

1. L'EXPERIENCE OBJECTIVE, VECUE ET INTERIORISEE

1.1. Le grand-père paternel

Né à Pereite, fils d'une grande famille de la bourgeoisie foncière, il suit des études de droit, qu'il continue afin de présenter le concours comme notaire, concours qu'il gagne. Il exerce d'abord son métier en province, puis à Barcelone, pour finir à Madrid.

Très religieux de par sa formation, l'honnêteté étant pour lui une valeur très chère, ce qui va faire dire à son fils,

Père *Mon père était un homme très honnête. Monter lui a été difficile à cause de cela ... c'est-à-dire qu'il n'acceptait pas des "cochonneries" pour avoir plus de prestige et d'argent. Il renonçait ainsi à des opportunités ... mais il nous disait toujours qu'il voulait gagner son argent avec honnêteté.*

Seulement, le fait de gagner de l'argent avec honnêteté ne l'empêchait pas de bien vivre, avec standing et d'élever les enfants comme il fallait, tous dans de très bonnes écoles à

Madrid. Héritier d'un capital social élevé, son capital social et culturel était à la source de tout un réseau de relations couvrant un vaste domaine qui lui donnent une capacité de sécurité totale. Même s'il habite Barcelone, les études de ses enfants effectuées à Madrid sont vécues sous le mode du naturel. Ce n'est nullement la distance qui va faire décider du lieu des études. Père de sept enfants, tous en tête dans leur spécialité.

1.2. La grand-mère paternelle

Née aussi à Pereite, fille d'une famille appartenant à l'aristocratie foncière. Si elle-même n'hérite pas de titre de noblesse, il lui reste néanmoins la fierté d'être différente des autres, et d'un certain passé.

Eduquée dans des écoles religieuses, elle ne fait pas l'université ; elle est éduquée dans le bon goût et les manières propres aux filles de l'aristocratie. Dans sa jeunesse, elle voyage beaucoup ; elle apprend les langues.

Très attachée à la religion catholique, la famille étant une valeur intouchable, elle éduque les enfants dans le respect et la vénération des parents. Ainsi la maison natale où elle tient à réunir tous les enfants sous les valeurs de l'amour et de la famille, devient le lieu symbolique de reconnaissance de soi, de fierté de ce passé dont ils ont tiré ce qu'ils sont aujourd'hui. L'emblême sculpté en pierre à l'entrée de la maison, rappelle à tous qui ils sont, leur passé et leur présent.

1.3. Le grand-père maternel

Né à Tolersa, fermier (ouvrier-agricole), fils de fermier lui aussi. N'ayant pas de terre, ils travaillent comme métayers dans la grande ferme d'un gros propriétaire. N'ayant pas de ressources et vivant dans la misère, ils s'habituent à un travail très dur, qui ne connait pas le repos. Un travail nécessaire pour la survie

(ils sont neufs enfants). Le patron est perçu comme le salut, celui à qui on doit tout, grâce à qui on a du travail, un toit. Sans travail, ce serait la mort, la famine. On élève les enfants dans le respect inconditionnel du patron, à qui on doit tout. Tous travaillent dès qu'ils en ont la force, pour ce patron bon et bienveillant.

A l'âge de 55 ans, ils émigrent vers la Catalogne où ils sont appelés par leurs enfants qui avaient déjà tous émigré afin de trouver du travail. Il trouve un travail comme ouvrier non qualifié dans la construction. Après trois ans, il a un accident de travail qui le handicape pour la vie. Sans savoir lire ni écire, il ne peut pas trouver d'autre emploi. Sa vie est vécue dans la naturalisation de la fatalité.

1.4. La grand-mère maternelle

De la même région que son mari, fille de fermiers, comme son mari, elle non plus ne sait ni lire ni écrire. Habituée à un travail dur à la maison, travail et fatalité du destin social qu'elle vit sous le mode de la nature. Sa vie est vécue sous l'urgence du quotidien ; elle inculque à ses enfants l'amour du travail, l'obéissance et le respect du patron à qui ils doivent tout.

1.5. Le père

Né à Lantana, ville de province où son père exerçait comme notaire. Il est le quatrième de huit enfants, dont quatre garçons et quatre filles. Comme ses frères, il fait ses études à Madrid, et poursuit les études de droit, études qu'il continue quatre ans durant pour présenter le concours de notaire ; il échoue et c'est à ce moment-là qu'il entre chez les Jésuites.

L'entrée chez les Jésuites à l'âge de 26 ans est vécue sous le mode électif. Là il continue des études philosophiques et humanistes, exerçant comme professeur.

Lors du début de la remise en question qui a eu lieu au sein de l'Eglise, il opte pour aller travailler en usine, dans un quartier ouvrier ; il devient un prêtre ouvrier, ce qui lui confère un grand poids symbolique.

Père *Un jour, je sortais de l'usine, et voilà un vendeur de livres de divulgation qui m'offre des livres ... j'ai commencé à lui demander des bouquins précis de philosophie... il était dérouté, il ne les connaissait même pas ... pour finir, il m'a dit "pour être un ouvrier, vous êtes quand même très intelligent".*

Etant donné son capital culturel, et son aisance à manipuler le monde des idées, il est vite connu dans le mouvement ouvrier, il devient un leader ; très tôt on lui demande d'exercer comme avocat des ouvriers (laboralista), puisqu'ainsi il pouvait mieux servir la classe ouvrière.

A l'âge de 45 ans il se marie avec une militante ouvrière, une fille de la base, très connue par sa position très radicale. Mariage dont ils ont eu deux enfants.

Actuellement, il est membre d'un parti d'extrême gauche, dans la fraction intellectuelle.

1.6. La mère

Née à Tolersa, elle est la cinquième de neuf enfants. Elle est la première - avec sa soeur - à se décider à laisser le petit village, la vie dure, et à aller chercher du travail à Barcelone; après elles, les frères vont suivre ce chemin vers Barcelone, pour aboutir à ce que toute la famille quitte le village qui les a vu naître.

Mère *C'est moi qui fais la balance en tout. Déjà petite, la première à oser n'importe quoi, je n'avais pas honte de ne pas avoir de l'argent, d'être des déshérités... s'il fallait sauter une barrière pour aller aux Toros, et bien on la sautait, chose que mes frères et soeurs n'auraient jamais osé... Les aînés tous des obéissants, des soumis, des bienpensants, des craintifs enfin... après moi, tous des inquiets, des contestataires, des révoltés...*

Avoir abouti à ce que toute la famille émigre à Barcelone et abandonne la vie exploitée du village, cela lui confère un poids symbolique significatif. L'expérience d'émigration, les copains de travail et son passage par la JOC, lui font relire le passé comme aliénant et rationaliser leur expérience et celle de leurs parents.

Mère *J'ai fait juste l'école pour apprendre à lire et à écrire... le patron le voulait bien ; on était à la merci du patron. C'est vrai, j'ai une tante dont le patron a payé les études à l'école normale ... mais justement cela a été la merde pour nous ! Toujours la tante qui revenait pour justifier la bienveillance du patron. On en avait marre de cette tante... entre-temps, à la maison, c'était l'exploitation, la famine.*

L'expérience de son passage à la JOC en lui permettant de systématiser son expérience passée, fait d'elle une militante très active, très engagée politiquement, risquant sa vie à plusieurs reprises pour la libération de la classe ouvrière.

A l'âge de 30 ans elle se marie, mariage qui est vécu comme nécessaire pour continuer la lutte, qui la rassure du point de vue symbolique et économique.

Après la naissance des enfants, elle quitte l'usine et depuis

lors elle reste à la maison à s'occuper des enfants ; à cheval entre deux univers sumboliques, l'éducation des enfants est très importante et il faut y mettre les moyens. Le mariage ..."c'est ça, te tenir à la maison, te lier les pieds et les mains pour ne rien te laisser faire". Dans ces conditions, l'école des enfants deviendra le lieu de participation militante, lui permettant un équilibre effectif.

2. *LES TRAJECTOIRES*

2.1. La trajectoire des grands-parents paternels

Il s'agit d'agents appartenant à la haute bourgeoisie. Détenteurs de la culture légitime, appartenant à la classe dominante et dont l'accent est mis, surtout de la part de la grand-mère, sur le style de vie, sur la naissance. Un certain cursus est en effet considéré comme normal, surtout en ce qui concerne les études et les professions prestigieuses. Parmi leurs huit enfants, ils en ont deux dans la haute administration, et trois professeurs d'université. Ils ont tous fait le droit comme premières études.

Sa trajectoire est plane. Par rapport à leurs parents, le changement est plutôt structurel. Partis de la bourgeoisie foncière, ils appartiennent aujourd'hui à la bourgeoisie administrative. Originaires de deux grandes familles, ils intériorisent en leurs enfants cet esprit de classe et de préservation d'espèce. L'entraide est claire, pas dans le sens des classes populaires, mais dans un sens opposé à celles-ci ; l'entraide a lieu comme préservation de clan et d'espèce.

2.2. Les grands-parents maternels

La trajectoire de cette famille appartenant au cadre sous-prolétaire, est plutôt ascendante. D'une vie où ils n'ont connu ni

repos ni relève, ils sont passés à une vie citadine à Barcelone, où même s'ils continuent dans une situation de surexploitation, ils ont au moins de quoi vivre normalement. Pour les enfants, ils restent le symbole de ce qu'ils auraient risqué d'être s'ils n'avaient pas osé quitter la terre.

Les enfants s'étant débrouillés sans l'aide des parents, le sens de la famille est demeuré assez lointain, ce qui fera dire à Madame

Mère *Ma famille sont mes amis, c'est grâce à mes amis que j'ai pu me débrouiller. On va très peu chez mes parents ... je vais les voir, mais en fait, on a très peu de choses à se dire.*

Mon mari tient à ce qu'on aille une fois par an dans sa famille ; pour moi, sa famille représente la race que je hais ... mais les enfants n'en ayant pas d'autre (nous, on est tous éparpillés), il faut bien qu'ils soient enracinés quelque part.

Tous les enfants appartiennent à la classe inférieure. Même si l'un ou l'autre d'entre eux a connu une mobilité grâce à son engagement militant ; deux des neuf peuvent se compter dans l'aristocratie ouvrière.

2.3. La trajectoire sociale

2.3.1. Le père

Il est évident que la trajectoire sociale de cette famille appartenant à la classe supérieure est descendante par rapport à ses parents et surtout par rapport à leur milieu d'origine, au moins du point de vue économique, profession et revenus.

Ce qui caractérise sa trajectoire, c'est cette coupure entre son

passé aristocratique et son présent voué au monde ouvrier, même si cela se passe tout en jouissant d'un standing économique qui lui permet un type de vie objectivement autre que celle des ouvriers (ses revenus par rapport aux ouvriers étant multipliés par cinq ou plus). Cependant il reste vrai qu'en fait, il est marginalisé par rapport à ses frères qui tous ont eu une carrière brillante dès le début, sans aucun échec comme c'était son cas. Actuellement, ils font partie de la haute bourgeoisie d'Etat ayant été appelés à des postes de Ministre et ayant des postes dans la haute diplomatie) et de la fraction intellectuelle de la haute bourgeoisie.

Il tire sa force de sa position dans le monde ouvrier où, étant donné son capital culturel et social, lié à l'héritage, il devient vite quelqu'un de connu, quelqu'un qu'on recherche pour ses connaissances professionnelles et pour l'apport intellectuel qu'il peut fournir.

Seulement, sa position en tant qu'intellectuel ayant pris une option pour la classe ouvrière, le met dans un rapport de contradiction face aux autres fractions des classes dominantes de la bourgeoisie dont il est issu et auxquelles il "participe" étant donné ses relations de famille et ses fréquentations.

Issu de cette bourgeoisie, seule capable d'avoir pu lui assurer l'investissement à long terme que suppose son style de vie, son rapport à la culture, au monde et aux choses, il entretient un rapport contradictoire avec cette société qu'il dit mépriser, mais sans pouvoir rompre totalement avec elle parce qu'y étant trop attaché affectivement et par modèle culturel.

Cependant, même si ce qui l'a amené à prendre cette option pour la classe ouvrière est la recherche d'un intérêt individuel, il n'en est pas moins vrai qu'étant donné son dévouement et son capital culturel, social et économique, puisque cet intérêt individuel se concrétise dans la libération et conscientisation de

la classe opprimée, il aura un impact au niveau de l'intérêt collectif ; son apport s'inscrira à l'intérieur d'une recherche collective pour une libération de la classe opprimée.

2.3.2. *L'expérience scolaire du père*

Père — *Je ne m'étais jamais posé la question de savoir si mon père devait payer ou non les études. Mon monde était celui des études, on s'amusait en étudiant... toujours, lors des voyages et des vacances on ramenait un tas de choses à étudier, depuis un squelette, en passant par des pierres ou des racines de toutes sortes ... Oui à la maison c'était ça... Il y a si longtemps de cela, les souvenirs d'enfance me sont très chers...*

X. — *Etait-ce dans votre village natal que vous avez poursuivi les études ?*

Père — *Non, d'ailleurs mon père a été vite nommé à Barcelone... puis, dire mon village natal... ça me rappelle toujours la terre natale, là à Pereita, où on avait, où on a encore enfin, la grande maison familiale ... c'était là qu'on passait tous les étés, les grandes vacances ... Après la première école, j'ai suivi, comme mes frères, les études à Madrid. D'abord dans un internat, puis ça a été le collège Major, en fait, presque toute ma scolarité s'est passée à Madrid. D'ailleurs ma mère y avait acheté un appartement ... disons qu'on avait un chez-nous aussi à Madrid.*

Seulement quand j'y pense maintenant, pour moi, c'était naturel les études, l'université, la vie d'étudiant, l'argent que papa nous donnait tous les mois...
JE T'ASSURE QUE JE NE L'AVAIS JAMAIS VECU COMME UN PRIVILEGE.

Pour le père, ayant vécu dans un milieu où les études supérieures étaient dans la nature des choses, c'était invraisemblable d'imaginer le fait de suivre ou de ne pas suivre des études. La question est seulement de décider dans l'éventail des possibilités le choix à faire étant entre les différentes professions qui vont les insérer dans des champs ou dans des fractions différentes à l'intérieur de la classe supérieure.

N'ayant pas conscience d'investissements culturels particuliers de la part des parents, la maîtrise pratique et symbolique des compétences multiples de la part de la famille qui informait systématiquement et familièrement l'ensemble des pratiques éducatives est vécu sous le mode du ça va de soi.

Ainsi, pour le père, ce qu'il a retenu de son enfance, c'est qu'on s'amusait en étudiant, et que c'était gai. D'où en découle un schème de perception de la réalité qui va jouer lors du rapport à l'école et aux études pour ses enfants : qu'elles soient un privilège, ou qu'elles ne le soient pas, les études sont importantes, il faut une éducation dans le loisir sans oublier une bonne instruction et le goût, l'intérêt pour la connaissance.

Ainsi pour le père, l'école est très importante, mais il n'y a pas que l'école,

Père *Moi, j'aurais préféré une autre école. Un bon milieu d'études est très important, ça encourage les enfants et les fait jouir des apprentissages, ça les motive davantage...*

Mais en fait, c'est ma femme qui doit s'occuper des enfants ... puis elle n'en voulait pas de la première école... Je lui ai dit, peut-être que tu as raison, au fond, c'est toi. On va chercher dans le quartier, on va se renseigner ... Puis, il semblait que cette école nous offrait UN MINIMUM DE GARANTIES...

X. *Est-ce que vous pensez qu'il y a des problèmes avec les enfants ?*

Père *Il faut dire qu'actuellement on en est assez content, on voit comment ils progressent...*

Mère *Et puis, il n'y a pas que ce foutu milieu d'études, dis. Dans cette école, certes ils sont nombreux les enfants qui n'ont pas vu un bouquin chez eux... mais, il y a d'autres avantages ; ce sont des gens très engagés dans la lutte ouvrière ... et ça aussi je trouve que c'est important ...*

Donc, même si le père n'a accepté ce fait que difficilement, puisque pour lui l'enfance est quelque chose de sublime qu'il ne voudrait pas que ses enfants ratent ... en fait, étant donné leur capital culturel, social et économique, ils peuvent se permettre de risquer une école ; ils disposent par ailleurs des atouts nécessaires pour une bonne instruction des enfants.L'école n'est pas perçue comme le seul moyen, comme c'est le cas dans les agents appartenant aux classes moyennes, pour l'avenir des enfants.

Ce laxisme, ce laisser faire à l'école est aussi à l'opposé du laisser faire des classes populaires, puisque doublé des compétences multiples propres à la famille, qui informe systématiquement les pratiques éducatives avec les enfants. Ces compétences rendent possibles ces progrès dans les apprentissages scolaires, vécus comme inhérents au don naturel.

Ainsi la mère qui dit,

Mère *Oui, l'aîné ne progresse pas mal à l'école. Il a appris à lire et à écrire très rapidement, il raisonne formidablement ... Mais l'autre jour, j'ai été fort surprise, en fait j'ai été convaincue que s'il progresse, c'est parce qu'il est assez intelligent et ils sont un bon petit groupe... Figure-toi que j'ai appris que des gars de la même classe ne connaissaient pas encore ce que lui connaissait déjà l'année dernière...*

L'intelligence ainsi perçue comme un don naturel, cache de la plus belle des manières les attributs dûs à l'appartenance à une classe, et ainsi, en justifiant les progrès comme dûs à cette intelligence, en la naturalisant, on naturalise par là l'existence et l'appartenance à une classe, l'existence et la reproduction de l'ordre des choses.

Certes dans l'école il y a des gars dont les pères, même s'ils n'ont pas vu un bouquin, sont des "grands luchadores", mais il est certain aussi, que dans l'école, il y a très peu d'enfants qui peuvent jouir des privilèges vécus sous le mode du naturel comme jouissent les enfants de cette famille qui se distingue, par sa position, de celle des autres enfants de l'école.

Ainsi, le rapport à l'école et le choix qui en est conséquent ne peut pas être compris sans comprendre ce rapport à l'école en tant que structuré par toute la trajectoire et par le degré de son capital culturel, social, et économique et le poids symbolique qui lui est attaché étant donné son milieu et son héritage familial.

2.3.3. Expérience de travail en usine

C'est l'expérience du travail en usine, vécue sous le mode électif, et comme libération d'une structure trop oppressante, qui a permis au père la découverte du monde ouvrier.

Père *Sans avoir eu ce contact avec le monde ouvrier, je n'aurais pas pu me poser les questions qu'acutellement je me pose. Ca m'a élargi les horizons et m'a fait comprendre davantage les gens de ma classe ... Ainsi aujourd'hui je peux comprendre un B.P. (personnalité d'extrême droite du gouvernement) qui avait été mon compagnon de classe ... et je pense que j'aurais pu devenir un B.P. quelconque... Comment te dire, avant, pour moi, pour nous, le monde ouvrier était tellement*

extérieur à nous, il existait comme existent ou existaient les plantes, la mer, ou les gitans.

C'est ce travail en usine qui tout en lui permettant d'élargir ses horizons à travers cette découverte du monde ouvrier - en effet il est très bien accueilli à cause de l'apport qu'il peut faire par les connaissances liées à une origine sociale, à une éducation qu'il ne peut cacher et qui joue en sa faveur - lui permet en même temps d'élargir son univers culturel, de se poser des questions que jusqu'à ce moment là il ne s'était jamais posé, de devenir une personnalité dotée d'un poids symbolique.

Ainsi, c'est à partir des pratiques dans le milieu ouvrier qu'on assiste à une restructuration de son éthos de classe, de nouvelles valeurs viennent guider ses pratiques, bien qu'il restera toujours cet intellectuel de la classe supérieure ; certes il a une option de classe ouvrière, mais il ne sera en fait accepté que pour ce qu'il est en réalité.

Objectivement, il n'est pas un ouvrier, mais il n'en reste pas moins vrai qu'étant donné son capital culture, même si ce qui l'a amené à prendre cette option pour la classe ouvrière s'inscrit dans sa trajectoire comme la recherche d'un intérêt individuel, ses nouvelles pratiques et l'éthos ainsi restructuré auront un impact au niveau collectif, puisque s'inscrivant à l'intérieur d'une recherche collective pour une libération de la classe opprimée.

2.3.4. Expérience de mariage avec une femme appartenant à une position sociale inférieure à la sienne

C'est l'expérience de mariage avec une femme appartenant à la classe ouvrière qui s'avère avoir un impact assez important dans sa trajectoire d'option pour la classe ouvrière.

Etant donné le trajet de la femme, le moment structural, et les conditions de possibilité du mariage, on assiste à deux univers culturels, deux éthos de classe en processus de restructuration constante ; cela a un impact au niveau des pratiques éducatives, et parmi ces pratiques, lors du choix de l'école.

Ainsi, lors des questions sur le choix de l'école

X. *Pourquoi avez-vous choisi cette école ?*

Mère *Pour moi, si je l'ai choisie, c'est parce que je veux que mes enfants soient des personnes, pas des enfants d'élite.*

X. *Est-ce que c'est la première école où ils vont ?*

Mère *Non, d'abord ils ont été dans une école, très bien au point de vue pédagogique, ils avaient des moyens, et certainement des enfants appartenant à des milieux très culturels comme dit mon mari... Oui, c'est lui qui l'a voulue, parce qu'il dit que pour les enfants l'école est tellement importante ...*

Mais je les ai changés, je ne veux pas que mes enfants deviennent des enfants d'élite, comme c'est le cas de cette école en question ... si les parents eux-mêmes le disaient... et oui, leurs réunions ? Des discussions banales, ça n'avait pas de sens... je le dis, ce que je veux, c'est que mes enfants deviennent des hommes... Et puis, dans cette école, il y a des gens très simples et si bien !

Mais on a cherché, ça oui, on a essayé de se renseigner auprès des connaissances ... et on a choisi. Je crois certainement qu'une école de pédagogie active est très importante pour apprendre aux enfants à raisonner. Et puis, on les a changé, mais on cherchait une école qui nous convenait, avec laquelle on était d'accord... Pas la première école à côté ...

C'est donc la position de la mère, à cheval entre deux systèmes éthiques, et son capital culturel, social et économique, ainsi que sa trajectoire et son processus de mobilité à travers le militantisme qui peut nous faire comprendre la recherche de cette école, le système de disposition et les attentes qu'on y adresse. Recherche, dispositions et attentes y sont tout autres que pour ces agents des classes moyennes pour qui l'école est envisagée comme un élément de promotion. Ici, ce n'est pas le cas. Au point de vue économique, on peut choisir, au point de vue culturel, on peut risquer, au point de vue social on a toutes les possibilités d'information en vue de l'investissement éducatif qu'on veut. Il n'en reste pas moins que le choix comme tel n'existe pas. Il reste conditionné par les caractéristiques de leur trajectoire , du processus de mobilité chez la mère et de l'option de classe du père.

2.3.5. La JOC et les conditions objectives

L'expérience de la mère étant une expérience d'exploitation et de domination subie dès la plus petite enfance, c'est la JOC qui s'avère jouer une fonction de rationnalisation et de systématisation de ce passé, la poussant à un militantisme actif qui aura comme fonction objective ce déplacement dans l'échelle sociale, déplacement qui va culminer avec le mariage.

Démunie de capital culture, social et économique, lors de son arrivée à Barcelone, n'ayant que les valeurs religieuses dans lesquelles elle avait été élevée dès la prime enfance, face aux humiliations, vexités et contraintes de la vie de travail dans un pays qui lui est austère, elle n'a que la religion sur quoi s'appuyer. Religion qui joue le rôle de compensation-sublimation dans cette réalité des choses qu'on ne conteste pas. Avoir pu émigrer est déjà une chance, les difficultés vécues dans le pays d'émigration étant bien plus supportables que celles du pays d'origine, et, enfin, vécues comme nécessaires sur ce chemin obligé de dépassement de soi.

Seulement, étant donné les conditions objectives, la JOC prônant les valeurs de l'épanouissement personnel, et parce qu'insérée dans cette religion qui lui est chère, tout cela va s'ériger comme plateforme à partir de laquelle le passé est relu comme aliénant. Et, cet épanouissement personnel, cette réalisation et ce respect pour la personne deviendront le lieu de questionnement profond, de l'impossible sans un épanouissement collectif. Ainsi ne pas se laisser écraser en tant que personne deviendra la lutte contre les oppresseurs, en vue d'une libération collective.

La JOC s'insère donc dans cette religion qui lui est chère et joue le rôle de prise de conscience de la réalité.

Mère *Pour nous la JOC s'est présentée comme ce qu'il fallait à ce moment-là, cela a permis de trouver un sens à notre vie de travail dur et exploité, et en tout cas je pense, qu'en nous ayant permis de nous regrouper entre ouvriers, cela nous a permis de nous questionner et d'aller au-delà...*

On est passé par des étapes. Le Christ sauveur est devenu un Christ qui nous a amené à la lutte, c'était le premier lutteur. On a innové dans la liturgie. On a été les premiers à célébrer l'Eucharistie autrement...

Puis cet épanouissement individuel n'a été vu comme possible que comme libération collective ... ça a été le grand pas, on s'est engagé dans les mouvements clandestins organisés ... on avançait dans la théorie révolutionnaire, travaillant avec d'autres militants... La JOC est restée pour moi ce qui m'a permis la transition.

Les valeurs religieuses vécues à fond, étant donné les conditions objectives et l'origine familiale, c'est ce qui a permis à la JOC de jouer un rôle de changement d'habitus. Ainsi le passé est relu comme aliénant, comme une exploitation subie. C'est la JOC, puisque ancrée sur quelque chose de très profond, qui a

permis - par un redoublement d'habitus transformé idéologiquement - de fissurer l'évidence des choses et d'offrir des alternatives de libération à travers la lutte, seule issue possible étant donné le stade de domination.

Il en découlera que s'érigeant d'abord comme porte-parole de son groupe, puis de son secteur, au nom de la lutte contre les exploiteurs, on a assisté à un processus de mobilité implicite à travers le militantisme, qui, suivant différentes étapes, a davantage permis d'augmenter le capital culturel et social et qui a débouché dans une mobilité qui a eu lieu même dans l'économique.

"La mobilité du militant endogène est liée à celle du groupe lui-même ; ce que son action obtient pour le groupe, il l'obtient pour lui aussi. Ainsi, au moins dans la première phase, la mobilité individuelle est liée à la mobilité collective" *(1)*.

Ses caractéristiques de mobilité, possibles par son appartenance au groupe, son engagement, et par là la confiance conférée par les militants dont elle devient le porte-parole, connue pour sa radicalisation et sa capacité de dévouement, ces conditions lui avaient rendu possible son mariage, son ascension objective et un changement de classe ; mais objectivement, elle ne peut pas quitter sa classe. C'est le seul monde dont elle a une maîtrise pratique, subjectivement, parce que c'est de là, de son expérience de militantisme qu'elle tire sa force symbolique, puisque c'est sa raison d'être, l'origine et la cause de sa position actuelle.

---

(1) Albert MEISTER, "Animateurs et militants", texte qui fait partie de travaux sur la sociologie des associations. "Vers une sociologie des associations" Ed. Ouvrières 1972 p.7.

3. *RAPPORT A L'ECOLE ET COMPORTEMENT DE CLASSE*

Ce n'est qu'à partir des différentes trajectoires du père et de la mère qu'on peut comprendre le rapport à l'école et les attente implicites et explicites qu'on y adresse. Le rapport à l'école est avant tout expliqué par cette sûreté vis-à-vis des enfants, de leur avenir. Détenteurs d'un haut capital culturel, et aussi de moyens économiques, on peut risquer l'école, dans certaines limites. Par ses nouvelles pratiques, le père a accepté l'école, mais en y adressant une demande implicite d'éveiller le goût et l'intérêt des enfants lors des apprentissages. De par sa trajectoire, par sa position d'arrivée, la mère confère aussi cette valeur au type d'éducation, mais en y adressant d'autres attentes explicites et implicites. Ainsi l'école est perçue comme un enjeu de lutte en y adressant une demande explicite de conscience sociale. L'école dans le quartier populaire joue le rôle d'affirmation d'identité et de reconnaissance de classe.

Mère *Ce que j'aime dans cette école, c'est qu'il y a des gens très simples, si transparents ... c'est vrai que la plupart des parents appartiennent au sous-prolétariat, et qu'alors, comme dit mon mari, il n'y a pas "d'inquiétude culturelle"... les parents ne savent même ni lire ni écrire... alors ça n'éveille pas chez l'enfant l'intérêt pour lire, pour savoir, pour apprendre...*

Mais pour moi, cela est aussi un aspect positif... s'il y a des parents qui luttent, c'est aussi d'autres valeurs ... pour moi il y a aussi d'autres choses bien plus importantes que de savoir s'asseoir pour lire un livre... il y a les valeurs humaines...

C'est l'affirmation d'identité, et la reconnaissance de sa classe d'origine, expliquées par le trajet, parce que doublé des attributs liés à son appartenance de classe actuelle qui structure son rapport à l'école. Ce rapport est fait de deux

types d'attitude, une attitude de laisser faire à l'école (étant donné les conditions de choix et le stade de son capital culturel) qui aura comme conséquence une délégation de pouvoirs à l'école, et une attitude qui fondamentalement sera structurée par la sûreté dans l'avenir de ses enfants, ce qui lui permet de risquer l'école et permet à la mère d'utiliser l'école comme lieu symbolique de reconnaissance de classe, de sa classe d'origine, et d'en faire l'enjeu de lutte au détriment des conditions pédagogiques.

Mère *Quand j'ai vu la bonne volonté qu'avaient les instituteurs... eux-mêmes préparaient tout, même en utilisant les heures du repas... en profitant des moindres choses... En traduisant des textes puisque ceux-ci n'existent pas en catalan, ... Je me suis dit, ils sont vraiment des gens dévoués... et puis, ils sont des instituteurs qui luttent dans le quartier...*

X. *Est-ce que vous connaissez le niveau de connaissances de l'école ? Est-ce que vous savez le niveau des enfants ?*

Mère *J'imagine que tous vont finir avec le "graduado escolar"... en tout cas, c'est une équipe d'instituteurs qui mérite toute ma confiance ... Quand on voit la quantité de problèmes économiques qu'ils ont ; ils touchent un salaire bas ... et ils continuent année après année...*

X. *Sur quoi pensez-vous qu'il faudrait insister dans une école, niveau de connaissances, expression plastique, connaissance du monde social ?*

Mère *Sûrement sur la connaissance du monde social ... je sais que le reste c'est aussi important ... mais qu'on sache ce que c'est que ce monde pourri où nous vivons, qu'ils sachent de l'exploitation ...*

X. *Quels sont d'après vous les aspects positifs de cette école ?*

Mère *Pour nous, tout le positif c'est tout le type d'enseignement. Tout le travail qu'on peut faire avec les parents, avec les instituteurs, tout le milieu enfin...*

Mais cette attitude de laisser faire à l'école au niveau pédagogique, de délégation de pouvoirs à l'école, sera doublée par une attitude exigeant davantage dans la lutte et dans la conscientisation des parents, du milieu.

Donc, rapport d'infériorité vis-à-vis de la pédagogie étant donné son capital culturel, mais doublé d'un rapport d'égalité, voire même de supériorité, puisque cette pratique du choix d'école et du rapport qui en est conséquent, est redevable de toute la trajectoire, entre la position de départ et celle d'arrivée. Ainsi cette sûreté dans l'avenir des enfants liée à la position d'arrivée, liée à cette expérience de "nous les exploités" donnant son origine familiale et sa trajectoire, sont là pour expliquer ce rapport à l'école.

Mais il reste vrai que même ce dévouement pour la lutte, sa position sociale actuelle et le capital social, culturel et économique qui y est lié, peuvent l'amener, dans un processus de questionnement, à dépasser ce stade affectif de rapport supérieur inférieur, et questionner aussi le niveau pédagogique. Ainsi, si pour avancer dans la lutte il faut aller à fond dans la qualité pédagogique, on revendiquera sur le point pédagogique qui va s'avérer nécessaire pour que la lutte puisse avoir un sens.

C'est dans ce sens qu'on peut avancer l'hypothèse que satisfaire son intérêt privé, peut, étant donné les conditions objectives qui y sont liées, avoir un impact au niveau de satisfaire et/ou de collaborer à satisfaire une partie de l'intérêt collectif, ainsi un meilleur niveau pédagogique, du point de vue de la forme et du contenu ou autres.

4. RAPPORT A L'ECOLE ET AVENIR DES ENFANTS

X. *Est-ce que vos enfants vont continuer des études ?*

Mère *Eh bien, c'est bien trop tôt pour le décider ... en fait, que voulez-vous, c'est à eux de décider... mais sûrement vous savez, un X. sans études, c'est à peu près impensable... Eux (la famille du mari), ils ont tous fait des études, et ça depuis des générations...*

X. *Et s'ils vous disent qu'ils vont travailler à 14 ans ?*

Mère *Je ne demande pas mieux... qu'ils sachent ce que c'est que travailler... Mais, ici il faut dire qu'il y a des divergences avec mon mari...*

Père *Il me semble qu'il faut un certain degré de connaissances avant qu'ils puissent décider ; plus on connait, plus il y a de liberté dans le choix... Donc, oui, si tu veux, je ne veux pas qu'ils aient tout comme moi je l'ai eu... sans en avoir conscience ... mais enfin, on ne peut pas être idéaliste !*

Mère *Moi je n'aime pas être futuriste ... ce qui est certain, c'est qu'ils vont faire ce qu'ils voudront... et oui, s'ils ne veulent pas étudier, ce ne sera pas moi qui vais les forcer à faire une chose qu'ils n'aiment pas... C'est vrai que je ne peux pas dire la même chose de la famille de mon mari, sûrement qu'ils vont les forcer; pour eux c'est impensable ...*

Mais c'est encore pour longtemps cela, il vaut mieux éviter les discussions... c'est toujours moi qui perd et qui représente le mauvais côté quand il s'agit de l'éducation des enfants.

Donc, si on croise ce discours avec celui des attentes formulées à l'école, on peut comprendre que ce rapport à l'école en tant que comportement de classe est structuré surtout parce que possible étant donné les conditions objectives qui lui sont attachées, le capital social, culturel et économique, et qui sont à l'origine de la sûreté dans l'avenir des enfants. Dans ces agents appartenant à la classe supérieure, l'école a certes sa place dans l'éducation des enfants, mais rien que sa place ; ils peuven se permettre de laisser faire l'école puisqu'on assiste à une maîtrise pratique, à une façon de faire, que les apprentissages, outre ceux faits à l'école, ont lieu aussi dans la famille, apprentissages qui d'ailleurs ont souvent lieu aussi directement et presque toujours au niveau et dans les lieux les plus légitimes, en poussant toutes les occasions, les expériences et les instruments d'appropriation et de production de culture.

5. *ACCORD ENTRE ASPIRATION SUBJECTIVE ET POSSIBILITES OBJECTIVES.*

Cela a comme conséquence que, même si on assiste à un décalage entre le patrimoine culturel lié à la position d'origine et à la trajectoire du père et de la mère, il reste vrai que les connaissances, capital social lié à la position actuelle, la position objective du père qui, avec ses compétences, savoirs et savoirs-faire informe systématiquement les pratiques éducatives avec les enfants, font que, tout en ayant un effet sur la restructuration de l'éthos de la mère, pour les enfants, l'avenir objectif se vit et s'anticipe déjà subjectivement.

Enfant 1 *Tu sais maman, ce que je veux faire ... quand l'école sera finie, je vais passer des années et des années rien qu'à jouer ; puis faire COMME PAPA, étudier aussi de longues années...*

Et tu verras le tas de bouquins, de gros bouquins comme papa que je vais avoir ...

Ainsi, c'est la réalité de chaque jour qui est intériorisée et qui, à travers les pratiques quotidiennes, conduit à une habitude qui modèle les manières de faire, d'être, d'agir ou de penser. L'objectivation-naturalisation du monde passe par les expériences premières, par cette instance première de socialisation qu'est la famille. Où on passe du"JE fais comme ça"à ..."ON fait comme ça".Et "on fait comme ça" quand on appartient à une classe supérieure a un contenu tout autre à ce "on fait comme ça" quand on appartient à une classe inférieure.

D'où en découle qu'aimer le statut de papa dans ce cas appartenant à la classe supérieure, c'est déjà aimer son destin de classe perçu sous le mode du ça va de soi.

Ce qui sociologiquement a sa pertinence, c'est qu'étant donné les conditions objectives et sa naturalisation, quand la mère nous dit, "ils vont faire ce qu'ils voudront, pourvu qu'ils fassent ce qu'ils aiment", n'a pas le même sens, le même contenu ni le même effet social que ce même dire chez la mère appartenant à la classe inférieure, lorsqu'elle dit que "ses filles fassent ce qu'elles veulent bien faire", puisque chacun de ces dires enferme une vision du monde et des conditions de possibilités autres. Dans un cas, faire ce qu'elles veulent, est faire des études supérieures ; dans l'autre, c'est les primaires, le travail manuel à 14 ans.

CONCLUSION

Il nous semble avoir pu montrer dans cette première partie que la pratique du choix d'une école implique avant tout une définition de l'enfance chaque fois différente d'après les groupes sociaux.

La définition de l'enfance propre à chaque groupe social, et, à l'intérieur de chaque groupe à chaque individu en particulier, fait partie du système de significations, de l'habitus et de l'éthos qui leur est propre, dûs à l'appartenance à une classe et aux caractéristiques propres au trajet, définition de l'enfance qui ainsi fabriquée socialement implique des pratiques éducatives conséquentes.

Dans la classe ouvrière, de par des impératifs propres à la vie du travail et à la vie domestique, l'enfance est appréhendée sentimentalement ; l'enfance est avant tout l'âge du non travail. L'avenir est caractérisé par un rapport au temps de prévoyance, le concret, le connu, mais en tout cas l'après école puisque c'est le moment des contraintes.

En absence de tout capital scolaire, et des possibilités objectives, temps libre social, argent, la pratique du choix de l'école et les attentes qu'on y adresse seront marqués avant tout par l'utilitaire. On n'est pas en mesure de maîtriser l'éducatif ; tant que les enfants sont heureux et contents, on laisse faire l'école, qui elle, est chargée de l'éducation et de l'instruction des enfants.

Dans la famille de classe moyenne, la pratique du choix d'une école est marquée par un rapport à l'avenir de prévision, où l'enfant est un apprenti adulte ; l'enfance est l'âge des apprentissages à faire valoir dans le futur. Les moyens dont on dispose étant réduits, ainsi que le capital culturel, économique et social, on essayera néanmoins de les mettre tous à disposition de cet investissement prioritaire qu'est l'éducation des enfants.

Son éthos caractérisé par une bonne volonté culturelle en vue de ce projet d'avenir, l'école est le salut, et dès lors il ne faut pas se plaindre des efforts, des privations, des renoncements. L'enfance sera donc l'âge des apprentissages nécessaires, même si ne peuvent être perçus comme nécessaires que ceux émis par l'école. Dès lors, les attentes adressées à l'école seront marquées par le fonctionnel, par ce projet à avoir lieu chez les enfants, par ces valeurs accordées à un type d'éducation puisque connoté positivement par le groupe de référence. Même si étant donné son trajet et les moyens qu'on détient, l'école est aussi chargée de cette éducation que l'on désire, on compte sur l'école, le rapport étant caractérisé par un rapport d'inférieur à supérieur, mais de toutes façons, si ça ne va pas, cette attente d'accomplissement de ce devenir possible chez les enfants sera transmué comme la faute étant dûe aux différences qu'on a par naissance.

Dans les classes supérieures, le rapport à l'école sera marqué par cette définition de l'enfance où l'avenir est le temps de faire valoir les acquis multiples et diversifiés dont on dispose. Ainsi les attentes adressées à l'école seront marquées par un éthos de l'aisance.

Certes dans cette famille on assiste à des attentes qu'on ne peut comprendre que par la différence de trajectoire des parents, ainsi une attente d'un développement intellectuel de l'enfant, d'une instruction qui doit avoir lieu en éveillant chez les enfants le goût de la connaissance et des apprentissages est doublé d'une demande de prise de conscience sociale. De toute manière, on peut risquer l'école - même si dans des limites - le rapport à l'école étant marqué par un rapport implicite supérieur-inférieur.

CHAPITRE III

IMPACT DIFFERENTIEL D'UNE ÉCOLE D'APRÈS LES GROUPES SOCIAUX

I. FAMILLE APPARTENANT À LA CLASSE SOCIALE INFÉRIEURE

1. *L'IMPACT DE L'ECOLE ET ETHOS DE CLASSE*

1.1. Ethos de classe, définition de l'enfance et non existence de la maison en tant que spécificité de l'éducatif.

La perception de l'école comme non nécessaire pour une promotion chez les enfants, confirmée et actualisée par leurs expériences de classe, où c'est le travail qui est le vrai, a comme conséquence que l'enfance est perçue comme un âge de mignotage, un âge libre de contraintes de la vie du travail, un âge du sans souci. D'où il découle que la maison, par opposition à l'école sera perçue comme le lieu du repos, seul lieu de détente par rapport aux contraintes extérieures. L'école, perçue pour son utilité, on ne la maîtrise pas ; par contre, la maison c'est le lieu où on assiste à une maîtrise pratique ; les enfants sont là et il faut bien les élever. Pour ces agents pressés par les urgences quotidiennes, l'éducatif existera difficilement comme spécificité, l'école sera évaluée à partir des schèmes domestiques, la maison, par opposition à l'école, le lieu du non-éducatif.

1.1.1. Organisation de l'espace et du temps

Plus on s'éloigne dans le "bas" des classes sociales, plus on assiste à un fort décalage maison-école. Les compétences ainsi que les conditions objectives - temps libre social, espace, économique - que l'école demande des parents pour une rentabilité de la pédagogie sont de moins en moins possibles dès qu'on descend dans les classes sociales et dès qu'on a affaire à des agents chez qui, pressés par les urgences quotidiennes, ce sont les pratiques économiques, sociales et symboliques de la vie de travail qui structurent l'organisation de l'espace et du temps.

Mère — *Quand elles rentrent de l'école c'est juste le temps de manger et puis se coucher ... elles aiment bien dormir, je ne sais pas pourquoi, dans la maison, tous on aime bien dormir.*

X. — *Est-ce que c'est vous-même qui allez les chercher à l'école ?*

Mère — *Oui, je ne travaille que cinq heures le matin... puis c'est le repas et déjà l'heure d'aller les chercher.*

X. — *A quelle heure vous les couchez d'habitude ?*

Mère — *Eh bien, c'est surtout dès qu'elles ont fini de manger, d'habitude c'est assez tôt, vers huit heures... elles sont déjà fatiguées, et même d'ailleurs, les jours où on veut attendre papa pour souper ensemble, le samedi, ça ne va pas... ça m'est arrivé qu'elles s'endorment tout en l'attendant ...*

X. — *Est-ce que votre mari rentre très tard ?*

Mère — *Ca oui, toujours vers 9 heures, et des fois il doit travailler encore avec ses papiers... heureusement*

qu'elles vont dormir assez tôt, ça nous permet d'être un peu tranquilles le soir, et de rattraper l'une ou l'autre chose qu'il y a toujours à faire... mais on ne peut pas s'y attarder, sinon, on n'a pas le temps de dormir, à cinq heures le réveil sonne...

La maison, le foyer, est donc avant tout le lieu dont on a besoin pour se reposer, pour être tranquille, le temps du non-travail. Dès qu'on a des horaires très contraignants, environ 16 heures par jour, plus le travail supplémentaire de la mère nécessaire pour faire face à la vie quotidienne, la spécificité de l'enfance et envisager des stratégies éducatives s'avère de plus en plus difficile.

X. *Est-ce que vous jouez avec les enfants ?*

Mère *Moi ? Oh elles jouent assez bien toutes seules ... mais pas trop longtemps, ça c'est vrai puisque tout de suite c'est la bagarre ... Mais en semaine heureusement qu'on ne dispose pas de longtemps pour jouer, après l'école c'est le repos et vite aller au lit ...*

X. *Et pour le week-end, est-ce ...*

Mère *Oui, le pire, c'est le week-end, mais là on s'arrange ; d'habitude c'est ma mère, mon frère ou ma belle-soeur à qui je demande de les conduire au jardin qu'il y a ici, pas très loin... sinon c'est moi-même, parce qu'à la maison c'est intenable, elles cassent tout ; il faut toujours leur dire, ne touche pas, ne salis pas, ne t'accroche pas au téléphone que tu vas le casser, attention aux vitres, bon trois petits diables, et ça t'énerve...*

Mais le week-end je dois aussi le réserver pour le ménage ; en semaine c'est juste à peine mettre de l'ordre et nettoyer un peu...

Le plus difficile à passer, c'est les vacances de la Noël ; il fait froid et on ne peut pas être dehors.

Jouer avec les enfants c'est quelque chose qu'on fait s'il n'y a pas d'autre solution, et pour éviter des choses pires, ainsi le désordre à la maison, les nerfs, la fatigue, ou la casse de toutes ces choses qui coûtent tellement. Redevable d'un éthos de classe du travail ménager bien fait et du bon ordre domestique, la maison étant ce lieu d'investissement qu'il faut soigner pour y être bien au chaud, relève du nécessaire, d'où prioritaire, en même temps que symbole extérieur de tous les efforts compensés. D'où en découle, que dans ce foyer qui leur est si cher, l'éducatif n'aura pas grand sens et que ce seront les critères propres à l'univers domestique qui vont fonctionner au moment des pratiques avec les enfants.

Mère *Vous voyez, la dernière chose que j'ai achetée, c'est la chambre pour les enfants, c'est bien de pouvoir avoir des choses comme il faut ... On n'a pas encore des fauteuils, mais il y a tant à acheter, chaque chose à son tour...*

X. *Est-ce que c'est dans cette chambre que les enfants jouent ?*

Mère *Ah non! Non, vous savez à quel point ils salissent ! Vous voyez la chambre là au coin, c'est là qu'elles jouent, c'est le "desastre padre" (le gros désordre), en fait c'est la chambre où dort la petite, j'y ai mis une turque, rien qu'une turque, là elles ont tous ses pepins dans les pots de savon... et puis voilà, le soir, on fait le lit et c'est fini... C'est à côté de la salle à manger ce qui permet de temps en temps d'y jeter un coup d'oeil, et puis, il vaut en tout cas mieux qu'elles puissent avoir cette chambre...*

Vous savez, si elles jouent dans la salle à manger, c'est pire, c'est ce que je disais, c'est tout le temps ne casse pas, ne salis pas, ne touche pas... puis des fois c'est une fessée... et non, je leur dis, restez dans la chambre et ne dérangez pas ...

Donc, le rapport à l'espace et au temps, façonné par les conditions matérielles d'existence, fait partie avant tout de cette maîtrise pratique, où c'est l'expérience elle même qui dicte les choses à faire ou à ne pas faire, d'autant plus qu'il en a toujours été ainsi, et que tout le monde fait comme ça : la fierté dans la maison, une maison bien propre et bien ordonnée, les choses bien aménagées à leur place, chacun dans la mesure de ce qu'il peut ... les fauteuils, on les achètera dès qu'on pourra. Certes, cela n'est pas facile quand on doit travailler à l'extérieur et quand on a trois enfants, mais on s'arrange, on peut toujours compter sur la famille, et puis, on sait qu'il y a des étapes plus difficiles, mais ça c'est pour tout le monde, ça passera et quand les enfants vont grandir, des temps meilleurs viendront.

Mère *Le travail ?... C'est comme femme de ménage que je travaille, "fregotear" c'est le seul travail possible quand on a trois enfants, et qu'il faut les conduire à l'école ... On s'arrange, la dame est très bonne, et si j'en ai l'une ou l'autre malade, je lui dis que je ne peux pas, et elle est toujours d'accord...*

Ainsi, contraints par les conditions objectives et provenant de l'éthos de classe qui leur est propre, la maison, par opposition à l'école, devient un principe de réalité, intériorisé par les enfants comme un domaine autre que l'école. La maison est avant tout le lieu où les pratiques avec les enfants sont régies par les critères propres à l'univers domestique ; l'école c'est le lieu du pédagogique, de l'éducatif.

1.1.2. Ecart école-maison

Certes on essaie de se réapproprier le discours des instituteurs sur les pratiques éducatives avec les enfants - l'école étant cette institution dotée de légitimité dont on ne met pas en question ce qui y est dit - mais ce qui est permis dans l'école ne l'est pas toujours dans la maison, et on fait ce qu'on peut avec la mise en pratique des règles de l'école.

Mère *A l'école ils savent très bien traiter les enfants ; chez nous, c'est tantôt des bises, les gâter ... tantôt une bonne fessée et les faire obéir avec toute notre autorité ... Et, je sais que je ne devrais pas me comporter comme ça avec les enfants, C'EST CE QUE DISENT LES INSTITUTEURS... mais quand elles m'énervent, je ne peux pas, je ne peux pas ... Heureusement qu'elle vont à l'école ...*

Donc, l'école c'est l'école, et même si non exprimé, on comprend; et puis, les instituteurs disent que c'est comme ça que les enfants sont heureux, mais à la maison c'est tout autre chose.

Mère *Quand elles arrivent, on sait qu'elles arrivent toujours très sales ... on le sait ... LES INSTITUTEURS DISENT QUE C'EST AINSI QU'ELLES SONT HEUREUSES... Et ça il faut dire qu'au début je me disais, mon Dieu, dans quelle école a-t-on mis nos enfants, si sales, si "contestones" (impertinantes)... Aujourd'hui, on sait.*

L'école dotée donc de légitimité est ce qu'on ne peut pas contester étant donné son capital culturel, social et économique même si on n'accepte que difficilement les pratiques éducatives des instituteurs puisqu'à l'encontre de son univers symbolique, ils se disent ça doit être vrai, et on a compris que c'est pour que les enfants soient heureuses. Mais, à la maison, elle sait ce que cela coûte, à tous points de vue, économique, efforts, fatigue, et on s'en tire comme on peut ... et puis, il y a déjà

l'école. De même, lorsqu'il s'agit de parler d'apprentissage,

Mère *Oui, je les aide à manger, le matin je leur donne toujours leur lait ... Je sais que si mademoiselle le savait, elle me gronderait, mais ...*

S'habiller toutes seules ? ... bon, j'essaie, l'aînée ça va, mais pour finir c'est plus vite fini si c'est moi qui les habille. L'autre jour on en parlait à l'école, elles devront aller à "colonias" (camps de vacances), et il faut qu'elles sachent se débrouiller...

Oh je voudrais bien qu'elles arrangent leur chambre, je ne demanderais pas mieux... mais elles sont bien trop petites.

La maison est avant tout ce principe de réalité régi par son savoir faire, et son savoir pratique, et où les règles émises par cette instance de légitimité qui est l'école entrent en concurrence avec un autre savoir, le savoir et savoir faire traditionnel, lui aussi doté de légitimité étant donné la longue familiarité et l'autorité traditionnelle. C'est que "les règles que les réformateurs cherchent à imposer aux membres des classes populaires demeurent le plus souvent, pour eux, étranges et étrangères, parce qu'ils ignorent non seulement les savoirs qui les fondent, mais aussi, d'une certaine façon, qu'elles pourraient être fondées sur un certain savoir"*(1)*. L'adhésion aux règles étant de moins en moins rationnelle au fur et à mesure que l'on descend vers les basses classes.

1.1.3. Ethos de classe et usage social des jouets

Lorsqu'on a affaire à cette dichotomie, école/maison, principe de plaisir/principe de réalité, les objects scolaires ou les

---

(1) L. BOLTANSKI "Prime éducation et morale de Classe" op. cit., p. 80

pratiques éducatives pourront difficilement être appréhendées à la maison par sa fonction propre et autonome, puisqu'étant appréhendées avant tout en fonction de l'organisation domestique. Et parler d'apprentissages ou de performances n'a pas de sens. Tout se passe comme si l'évidence de la définition de l'enfance comme objet d'apprentissage, ayant des étapes précises et des performances à acquérir était avant tout un attribut de position qui change suivant les groupes sociaux, et plus on descend vers les basses classes, plus on s'éloigne de la définition légitime de l'enfance, qui est à la base de la pédagogie de l'école, et plus l'enfant est avant tout cet être candide qu'il faut soigner et élever.

Ainsi, dans cette famille appartenant à la position sociale dominée, l'espace et le temps en tant que pratiques avec les enfants ne sont pas envisagés en fonction des critères pédagogiques. La chambre qu'on a décidé de consacrer aux enfants a été avant tout imposée par les nécessités du moment, la logique du pire - on doit renoncer à avoir une chambre convenablement ordonnée, mais la salle à manger, c'est pire - d'ailleurs la chambre qu'on n'a pas osé montrer, puisque c'est le "desastre padre" par opposition à la chambre bien propre et bien ordonnée qu'on venait d'acheter.

Le rapport au temps est centré sur le présent, confirmé par l'expérience de classe, où l'avenir n'est pas quelque chose qui se construit aujourd'hui. Sans disposer des conditions objectives nécessaires, économiques, temps libre social, culturelles, qui leur permettent de constituer la maison en un domaine du culturel, et l'appréhension conséquente de l'enfance comme cet âge libre de contraintes, fait que, de même que pour le rapport à l'espace ou à l'organisation du temps, les jeux, ne sont pas non plus appréhendés comme objets d'apprentissage et - malgré ce que les instituteurs disent - leur usage social est avant tout fonction des nécessités du présent.

X. *Est-ce que vos enfants ont des jeux éducatifs ?*

Mère *Eh bon ... tout d'abord, il faut dire qu'elles en ont très peu de jouets... et encore, elles ne font que les casser ...*

C'est vrai ça, pouvoir ! on ne peut pas beaucoup, donc on leur en achète très peu ... et c'est chose curieuse, des poupées elles n'en ont pas. On en achète une, toutes les trois la veulent... et vite cassée, donc c'est fini. Mais elles n'en demandent pas non plus...

X. *A quelle occasion leur offrez-vous les jouets ?*

Mère *Pour leur fête, et puis, pour la Noël. Mais je le dis, c'est toujours très peu. Mettons, pour la Noël, Mademoiselle nous a donné une liste ... J'ai acheté des crayons de couleur, un cahier, un petit livre qu'elle m'a dit qui était très bien, et puis trois ou quatre trucs, de ces choses à monter et à démonter, qu'elles aiment bien. Et c'est tout, elles sont trois et ça coûte, c'est chaque fois par trois ...*

Ce qu'on leur achète, c'est d'ailleurs le meilleur marché, et parfois il faut bien se rendre compte que ces crayons de couleur ne servent pas beaucoup à dessiner, ils sont si mauvais qu'ils ne valent rien du tout ... dire qu'on passe le temps rien qu'à les tailler ... Jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de crayon... Mais elles aiment bien de tailler les crayons, CA LES AMUSE AUSSI.

D'où en découle que les jeux, c'est avant tout pour amuser, quelque chose qu'on offre les jours de fête, qui fait plaisir par rapport aux contraintes quotidiennes. Même si on achète ce que Mademoiselle a signalé, l'usage social qu'on en fait est

avant tout fonction des critères propres à l'univers domestique; les jouets sont appréhendés tout d'abord comme passe-temps qui amuse, qui sert à distraire, ce qui tout en amusant les enfants, permet ou aide à être un peu tranquille, que ce soit en dessinant ou en taillant les crayons. Ca ne change pas grand chose à sa fonction.

Pour la mère, parler de jeux éducatif, ça n'a pas grand sens ; l'école est le lieu de l'éducatif, la maison le lieu de détente. D'autant plus que redoublé par l'opposition travail-jeu, le travail étant très contraignant et demandant des efforts, le jeu comme le lieu du non travail, lieu du passe-temps, envisager des apprentissages à la maison, où ce qui revient au même la maison envisagée comme apprentissage, y compris le jeu, s'avère très difficile, parce qu'à l'encontre de l'éthos de classe, à la limite, la maison étant par rapport à l'école le lieu de non présence obligée.

D'où en découle que le principe pédagogique de collaboration effective avec les parents, mis en avant par l'école, s'avèrera d'autant plus difficile qu'on atteint la classe ouvrière. Puisque, outre une compréhension difficile du jeu comme étant au centre de l'apprentissage, on ne dispose pas non plus de possibilités de connaître sur quels savoirs est basée cette pédagogie ludique, ainsi,

Mère *Vous savez, des fois elles s'amènent de l'école avec un tas de "garabatos" (brouillons) impossibles à voir, qu'elles appellent dessins enfin ... "maman, regarde ce qu'on a dessiné aujourd'hui à l'école. MADEMOISELLE DIT QU'IL FAUT GARDER ...*

X. *Est-ce que vous les gardez ?*

Mère *Quoi ? vous dites ... ces "garabatos"... non...disons que j'attends quelques jours parce que les pauvres elles s'amènent si illusionnées ... et puis, c'est*

mademoiselle qui l'a dit. De toutes manières, bientôt elles oublient le dessin.

Démunis de catégories de perception artistique qui sont à la base du regard d'éveil et de stimulation qu'il faut poser sur le dessin enfantin pour y découvrir les esquisses de la forme esthétique, on ne peut y voir que des "garabatos" dont on ne sait pas trop à quoi ils peuvent servir. On ne les garde que parce que mademoiselle l'a dit et parce que les enfants s'amènent si contents. Mais dès qu'on n'y pense plus, on les jette. Ce qui a comme effet de redoubler l'écart école-maison ; pour les enfants, l'école est dotée de légitimité, mais à la maison, on assiste à une contre-légitimité. On sait que les dessins, maman ne les garde pas et que les seuls retenus positivement pour maman, ce sont les dessins les plus proches du naturel, d'ailleurs les seuls qu'on trouve dans la maison.

Ainsi, tout se passe comme si les pratiques à la maison aident à renforcer l'écart école-maison. L'école étant l'extérieur, restant quelque chose d'appris, par opposition à la maison qui est intériorisée comme étant le vrai, le vécu, qui à travers les pratiques les plus anodines de chaque jour, transmet aux enfants les savoirs et les savoirs faire, les manières de voir et de percevoir le monde, qui transmet enfin les aptitudes et les attitudes vis-à-vis du monde et des choses, propres à la position occupée, qui en tant que schèmes durables et transposables vont agir au long de tout le trajet.

2. *ETHOS DE CLASSE, UNIVERS DOMESTIQUE ET FORMES D'ACCEPTATION DE L'ECOLE*

"L'effet des forces les plus puissantes de changement reste essentiellement conditionné par le degré auquel une attitude nouvelle peut s'appuyer sur une attitude ancienne" *(1)*.

---

(1) R. HOGGART, "La culture du pauvre" in Ed. de Minuit, Coll. Le sens commun, Paris 1970, p. 80

Toute pratique d'un agent social fait partie du système de significations propres à son appartenance de classe. Dès lors, l'acceptation de l'école et les formes que prendra cette acceptation ne peut être comprises qu'à partir du même système de dispositions et d'attitudes qui se trouve à l'origine du choix et du rapport à l'école.

Ainsi l'école, lieu de l'éducatif, sera acceptée et évaluée en fonction des mêmes critères que l'univers domestique. L'école s'offre pour ces agents appartenant à la classe dominée comme une rencontre culturelle où deux univers culturels entrent en contact, celui de son propre milieu et celui de l'école, d'amblée doté de légitimité. D'où il découle que l'acceptation-compréhension de l'école, et par là son impact sur la restructuration de l'éthos de classe doit être saisi à partir de la dynamique culturelle propre à une société donnée, ce qui veut dire mettre en avant la problématique de l'acculturation, des lois qui régissent le transfert d'éléments culturels d'une société à l'autre.

"Une société ne pouvant en effet saisir que les parties d'un ensemble qui peuvent lui être communiquées distinctement et directement. Les éléments empruntés étant toujours pris dans sa valeur faciale "*(1)*. Dès lors, les membres des classes populaires lorsqu'ils ont à faire à des nouveaux éléments culturels appartenant à d'autres univers symboliques, propres à d'autres groupes, c'est bien en développant de nouvelles réinterprétations et en les façonnant à d'autres fins qu'ils s'approprient un savoir et des techniques, qui, sans cela, resteraient à jamais étrangères.

2.1. Réinterprétation - réappropriation de l'éducation

L'école est ainsi comprise, appréhendée et acceptée puisqu'on assiste à une réinterprétation à partir des impératifs de son

---

(1) L. BOLTANSKI, "Prime éducation et morale de classe" op. cit, p. 85 et 71

éthos de classe ; on ne se laisse prendre par l'école que parce qu'elle est enracinée dans les schèmes plus fondamentaux et profonds.

2.2. *Appréhension de l'enfance et évaluation de l'école*

L'enfance étant appréhendée sentimentalement, étant la période du mignotage, ils n'arrivent pas à sortir de leur schème d'évaluation domestique.

Mère *Ca a été seulement une fois qu'on a été dedans qu'on s'est rendu compte qu'on aimait bien l'école, nos filles SONT SI HEUREUSES.*

X. *Est-ce qu'elles ont eu des difficultés pour s'adapter au milieu scolaire ?*

Mère *Oh non... elles y vont si contentes...bon, celle du milieu, Alice, elle a eu difficile, mais il faut dire qu'elle a aussi difficile à la maison, c'est une fille chargée de problèmes ...*

X. *Est-ce que vous discutez avec les instituteurs pour trouver une solution ?*

Mère *Bé, Mademoiselle m'a demandé ce qu'elle peut avoir... si longtemps en pleurant et en pleurant. Oui, c'est çà, très longtemps parce que je m'en souviens qu'elle portait encore son manteau ...*

Mais je lui ai dit, il ne faut pas s'en faire, elle est une fille difficile en tout ... puis, pour finir, puisqu'elle était très énervée, je lui ai donné des tablettes pour dormir et pour se calmer un peu... c'est une mère de l'école qui me l'a dit, si tu lui donnes ces tablettes, tu verras comme ça ira mieux...

X. *Est-ce que Mademoiselle vous a conseillé l'une ou l'autre chose ?*

Mère *Be... c'était de la jalousie qu'elle avait ; être au milieu, ne pas être ni l'aînée, ni la cadette... Mais il faut voir comme ils sont bons ces instituteurs, ils se soucient de tout...*

Donc, pas une seule allusion à des questions d'apprentissage ou de développement de la personnalité, l'école on l'aime et il ne faut pas chercher davantage ; on l'aime parce que les enfants sont heureux. Les tablettes, une solution pratique lorsque les nerfs fatiguent les enfants, et il faut bien qu'ils se reposent ; d'ailleurs, c'est une mère de l'école qui l'a dit, ça ne devait pas être si mal si son médecin lui avait conseillé pour les enfants... Surtout, il ne faut pas aller au-delà, l'école on l'aime, les instituteurs sont bons, ils se soucient d'un enfant qui a des problèmes et qui à la maison en souffre aussi. Demander un discours, c'est trop, on a retenu l'essentiel. C'est que "les catégories qui utilisent les membres des classes populaires sont, à elles seules, des principes d'explication. Elles sont d'une évidence claire et distincte, on ne cherche à aller voir plus loin, à expliquer plus" *(1)*.

De même lorsqu'on essaie de poser des questions sur les apprentissages, ce n'est jamais à la maison qu'on fait allusion, c'est toujours l'école, c'est elle qui a la spécificité des apprentissages, toujours appréhendés comme ce qui rend les enfants heureux ou contents.

Mère *Dans cette école ils touchent tout, même de la peinture... elles disent que cela les amuse tellement... Sales qu'elles s'amènent les jours qu'elles ont fait de la peinture, et puis pour faire de pareils "garabatos" (barbouillages).*

---

(1) L. BOLTANSKI, "Prime éducation et morale de classe" op. cit., p. 103

Mère *Et des excursions qu'elles font, et dès qu'elles ont six ans elles vont en colonies (camps d'été) ; puis c'est la natation... et des disques, ça c'est quelque chose pour elles, écouter des disques. En tout cas, je vous assure qu'elles "se lo pasan en grande " (s'amusent comme des folles).*

Et c'est que moi je dis, la natation par exemple, là je trouve qu'elles sont encore un peu petites... mais c'est bien qu'elles apprennent ; TROP DE GENS SE SONT NOYES POUR NE PAS SAVOIR NAGER... on ne sait jamais ...

Ce qui compte, c'est l'environnement immédiat et le concret, l'évaluation passe par ces impératifs de l'ordre domestique. D'où il découle qu'à l'opposé du discours de l'école sur sa pédagogie, essayant que les parents comprennent l'importance de l'enfant comme objet pédagogique, l'éducation à la responsabilité, à l'individualité, à la créativité, l'apprentissage à partir de la vie elle-même, les contacts avec la nature, lorsqu'on ne dispose pas du capital nécessaire pour saisir sur quels savoirs sont fondées ces pratiques pédagogiques, et qu'on a affaire à une maîtrise pratique façonnée par les conditions d'existence, ce discours pédagogique de l'école reste avant tout un discours appris, réapproprié et réinterprété à partir de l'habitus qui leur est propre et où c'est le concret qui est au centre des évaluations.

2.3. Appréhension de l'enfance et division de tâches

Mère *Mais oui, même du théâtre qu'ils font, du moin d'après ce qu'elles disent. On le sait quand elles ont fait du théâtre : tu sais maman, un tel qui ne sait pas bouger ... et puis un tel... moi j'ai demandé une fois à mademoiselle, et il semble que oui, qu'elles s'amusent tellement. Dans la classe, il y a des gar-*

çons et des filles, et EVIDEMMENT, il semble que les garçons sont assez maladroits pour danser, pour le théâtre... et ça y est, elles peuvent rigoler autant qu'elles veulent des garçons...

Ah! et dans cette école tout le monde c'est le même, garçons ou filles, si les garçons c'est leur tour de prendre les poussières, ou ranger... les pauvres ! mais eh bien, ils le font autant que les filles.

La tradition étant intériorisée d'autant plus fortement qu'on n'a connu soi-même que cela et redoublé de l'opposition maison-usine qui se vit dans la vie quotidienne, c'est ce qui fait dire à la mère lorsqu'il s'agit de l'appréhension des sexes et de la division des tâches entre les sexes, "évidemment, ils sont maladroits les garçons". Cela a toujours été ainsi, et puis on ne dispose pas soi-même de conditions objectives pour remettre en question, d'où la division de tâches légitimes pour garçons ou filles est d'autant plus contraignante qu'on descend dans les basses classes. Pour les filles, étant perçues plutôt du côté du plaisir, le théâtre, la danse ça va. Mais pour les garçons... - plus perçus du côté du " ce n'est pas rigolo" de faire face aux difficultés de la vie. De même que prendre les poussières ou ranger les choses, puisque c'est l'école, ça va, mais ce n'est pas le propre des garçons et c'est amusant de les imaginer prenant les poussières.

2.4. L'ordre, le propre et la bonne santé

Et même s'il est vrai que par moments, le discours de l'école sur sa pédagogie est retenu tel quel

Mère *Oui, dans cette école, c'est à raisonner qu'on leur apprend, on le fait à partir de la méthode globale, et je trouve que c'est très bien, puisqu'il faut voir le mal que cela nous a donné à nous...*

En fait, cela reste un discours isolé, surajouté quand il faut, à ce qui pour eux est important dans cette école ; ce qui compte, c'est que leurs filles y aillent contentes et qu'elles soient heureuses et que tout ce que les instituteurs font, c'est pour le bien des enfants.

Mère *A être ordonnés, ça ils apprennent dans cette école, chacun son tour s'occupe d'une chose différente, ainsi vider les papiers, prendre les poussières, ranger les manteaux, aller à la cuisine avec la liste d'enfants qui seront là pour le repas...*

C'est vrai que des fois elles disent qu'elles montent sur les tables, elles tutoient mademoiselle ... et elles prennent l'habitude de contester. Mais il semble que c'est ainsi qu'il faut, sinon les enfants avec une pédagogie autoritaire c'est à en finir malade des nerfs...

Même s'il faut accepter le sale ou le non respect de l'autorité dans l'école, d'abord c'est surtout dans l'école, et puis si cela est pour qu'elles soient heureuses, et surtout, ILS DISENT qu'autrement c'est pour EN FINIR MALADES DES NERFS.

D'où il découle qu'accepter implicitement la pédagogie de l'école et l'impact qu'elle peut avoir sur les enfants, passe pour cette réappropriation - réinterprétation à partir de l'éthos qui leur est propre, à partir des schèmes de perception de la réalité très concrets, façonnés par la vie de tous les jours ; ainsi l'éducation de l'enfant comprise comme "ils s'en soucient ; les enfants sont heureux", à la limite se rapprochant du rôle de la mère au niveau affectif.

Mère *Je leur dis, pauvres, je ne sais pas comment vous arrivez à vous en sortir, nous on a déjà difficile avec trois ...*

L'éducation à la responsabilité, ou tel ou tel apprentissage, où on assiste à une subordination du sale à la bonne santé, à une tolérance face au rapport à l'autorité, même si on ne l'accepte que difficilement, on la comprend parce que c'est mieux que la maladie... tant que ça reste à l'école.

Mère *Au début on se disait, mon Dieu, qu'est-ce qu'on a comme école, elles nous contestent à tout, on ne peut plus avec elles.*

Plus tard, on a compris, qu'il le faut, autrement elles arriveraient à en finir malades des nerfs. On sait qu'on ne peut pas les traiter avec cette autorité à laquelle on est habitué... mais des fois elles t'énervent, et zas! une fessée, on fait ce qu'on ne voudrait pas ... Une école de parents qu'il nous faudrait pour nous maîtriser les nerfs.

Moi je les laisserais les vingt-quatre heures du jour dans cette école là, elles sont si heureuses.

2.5. *Famille-entraide-solidarité*

De même pour l'appréhension de l'enfance et pour l'évaluation des activités des enfants, l'école est aimée parce que appréhendée en fonction des valeurs les plus chères à l'éthos populaire, ainsi l'entraide, la solidarité, l'honnêteté, qui, concrétisées dans des personnes et des choses font que l'école est vécue et perçue comme une grande famille.

Mère *C'est une école qui a beaucoup de problèmes, l'économie va très mal, et il faut voir la quantité de gens qui y passent des heures et des heures pour que cela puisse continuer ...*

X. *Est-ce que tous ces problèmes économiques ont des répercussions sur la pédagogie de l'école ?*

Mère *Et bien, il semble qu'il leur faudrait plus de matériel, pourtant je trouve qu'ils en ont ; ils utilisent n'importe quoi, les instituteurs y passent des heures pour tout préparer ...*

X. *Est-ce que ce sont les instituteurs eux-mêmes qui vous mettent au courant des problèmes de l'école ?*

Mère *On fait des assemblées, ils expliquent tout, ils donnent des chiffres ... et d'ailleurs les instituteurs sont comme nous, un de plus ... assis parmi nous dans n'importe quelle chaise, éparpillés dans la salle ... Et entre tous on essaie de trouver des solutions, faire ceci, aller voir un tel ...*

Quand je vois le temps qu'ils y passent, moi je leur dis, je ne peux pas vous aider, moi je ne sais même pas m'exprimer en public ... Mais j'aide dans le nettoyage, et il y a pas mal à faire ...

Et puis, on discute et on discute avec les autres mères et avec les demoiselles avec qui on s'appelle toujours par le prénom ; tous on se tutoie dans cette école, y compris avec les instituteurs.

Et il ne faut pas croire que parce qu'il y a tellement de problèmes économiques, les enfants mangent mal ; ils mangent très bien et très bien "apanado"(préparé).

Donc, les manques au point de vue pédagogique, cela n'a pas été retenu ; inutile d'insister, seulement on sait que dans cette école on est tous égaux, tout le monde a sa place, qu'il y a des problèmes et que tous on est dans la même barque, qu'il faut travailler pour en sortir en avant. C'est l'effort partagé qui va nous faire sortir en avant, c'est l'entraide, la solidarité. La vie est dure, on le sait, et présente toujours les défis qu'on doit dépasser à force de renoncements, de sacrifices.

On est tous dans le même sac, ainsi cette grande famille qu'est l'école recouvre le sens profond de la famille, du connu, valeur très chère parce que indispensable pour vivre, nécessaire pour faire face aux difficultés.

D'où il découlera que c'est surtout à partir des réinterprétations en fonction de son éthos populaire, des possibilités de trouver dans le nouveau ces valeurs qui leur sont chères, qui fera accepter l'école, qui amènera l'acceptation de l'éducation et du type d'éducation, et ce sera le fait de se laisser prendre par l'école et les formes que cela prendra qui sera à l'origine de l'impact que l'école pourra avoir, tant au niveau des enfants, qu'au niveau de la restructuration de l'éthos qui leur est propre.

3. *EFFETS SOCIAUX. ECOLE ET RESTRUCTURATION DE L'ETHOS DE CLASSE*

Même s'il y a des pratiques qui, faute de capital culturel, social et économique peuvent difficilement être changées, ainsi le rapport à l'école perçu comme n'étant pas une pièce indispensable pour l'avenir, redevable à la définition qu'on a de l'enfance structurée avant tout par l'appartenance à une classe, quand même, cette école qu'on aime parce qu'imbriquée sur des valeurs profondément enracinées, la rencontre culturelle qui s'en suit, peut être à l'origine des pratiques qui, sans intention explicite des agents, deviennent le principe d'une restructuration de l'univers symbolique, et par là peuvent avoir un effet sur le déplacement dans l'espace des classes sociales.

On a essayé de classer les effets sociaux de l'impact de l'école en deux types, pratiques qu'on appellera de reconversion culturelle, et qui auront à faire à des pratiques qui visent surtout la restructuration de l'éthos de classe. Et, en deuxième lieu des pratiques qu'on appelle de reproduction de position, pratiques de leur groupe d'origine qu'on ne peut pas changer, dont on a une maîtrise pratique et qui sans besoin de discours moralisateur agissent comme schèmes de perception de la réalité.

3.1. Pratiques de reconversion culturelle

3.1.1. Les évidences se fissurent, la conscience de nous.

Aimée et comprise à partir des valeurs propres à son éthos de classe, valeurs enracinées profondément, d'emblée vécues et concrétisées dans des personnes et des situations précises, l'école joue une fonction idéologique d'actualisation de la nature des choses, parce qu'étant donné son trajet social, sa position et situation de classe et sa permanence stable dans une classe, on assiste à une impossibilité de changer le rapport eux-nous. L'école, on l'aime parce que c'est comme une grande famille, seulement l'école est avant tout cette instance chargée de légitimité qui appartient au monde des autres. Eux, les instituteurs, eux, les parents de l'école, sont des gens "majos" (fantastiques), ils sont bons, ils se soucient des enfants, ils passent des heures pour trouver une solution aux problèmes. Nous on sait qu'on est de l'autre côté de la barrière, qu'on n'a pas accès au monde proprement culturel, mais chacun a sa place, d'après ses possibilités, d'aider et de collaborer dans la marche de l'école.

Mais en même temps, la même forme d'acceptation de l'école s'avère comme un couteau à double tranchant, capable de fissurer les évidences naturelles de l'ordre des choses, entraînant par là vers de nouvelles pratiques de reconversion culturelle.

Ainsi on comprend le problème économique de l'école parce qu'enraciné dans le vécu, dans l'effort, le renoncement et les sacrifices, autant de composantes de son éthique ascétique à laquelle ils ont dû se tenir pour sortir en avant face aux difficultés. Renoncement, effort et sacrifices qui font partie de ces choses à faire ou à ne pas faire,qu'on ne questionne pas. Mais lorsque quelqu'un dit que cela ne s'inscrit justement pas dans l'ordre des choses, que le normal, l'ordre des choses serait justement qu'il n'y ait pas ces difficultés, que cela est

en tout cas un "désordre", cela aura comme effet, par un redoublement de l'habitus de classe - on y est impliqué, on en souffre, on l'a souffert - de provoquer un début de questionnement et de fissure de cette nature des choses qui entraînera vers de nouvelles pratiques et une nouvelle conscience du "nous" émergera.

Mère *Parce que nous, on est ainsi, pour le peu de culture qu'on a, on veut encore en rester là ... puisque c'est vrai, l'école a des problèmes économiques, et nous, qu'est-ce qu'on fait ? Si on peut s'épargner de payer l'école, eh bien, tant mieux ! Regardez qu'au lieu d'épargner en d'autres choses, une robe, le coiffeur, je ne sais pas quoi enfin, et payer davantage à l'école, eh bien on ne le fait pas cela, on épargne sur l'école ...*

Il serait bien mieux de penser u peu plus aux enfants, mais on ne pense pas à ça ; ici c'est bon marché, eh bien, je les laisse ... Vraiment, une chose est le "pauvrement" que nous tous on est, pas si pauvres en revenus, mais surtout très pauvres en préparation, mais autre chose est de ne rien faire... Voilà, si c'est bon marché, ça va ... sinon les écoles publiques! Vraiment, s'il n'y a pas quelqu'un qui nous dise et nous redise le grand retard qu'on a, que c'est arriéré de ne pas penser que le préscolaire c'est important pour les enfants ...

Et on ne réagit pas ... je paie pour qu'on leur enseigne, c'est le devoir de l'école d'enseigner les enfants. Il ne faut pas se faire des problèmes ; qu'ils deviennent (les enfants) ce qu'ils peuvent devenir... s'ils sortent intelligents, eh bien, tant mieux, sinon tant pis !

Donc, sans qu'on assiste à une volonté explicite de reniement de sa classe d'origine, on assiste à un début de restructuration de l'éthos, de nouvelles valeurs émergent et la forme que prendra ce questionnement, étant donné sa condition et position de classe, sera d'un "nous" dans lequel on est, "nous" on est différents, mais d'un "nous" qu'on voudrait autre. On est des ignorants, mais on refuse d'apprendre. Ainsi ce nouveau questionnement l'entraîne à de nouvelles pratiques, d'une part pratiques qui ont pour but d'apprendre davantage, ainsi la lecture, les conférences, les colloques, ou des pratiques qui lui permettent un contact culturel, ainsi les réunions et sa participation dans les activités de l'école, et d'autre part, à des pratiques morales avec ceux de sa classe pour qu'ils sachent que c'est tous, collectivement, qui doivent essayer de trouver un remède à l'un ou l'autre des maux qui les atteignent, puisque tous ils en souffrent.

3.1.2. La pratique d'assistance aux réunions

Les réunions qui dans le premier moment ne sont perçues que comme moment de rencontre pour avoir connaissance des problèmes de l'école, de cette grande famille qu'est l'école, deviennent le lieu d'acquis symboliques, lieu par excellence d'apprentissage, où la rencontre culturelle qui s'y produit, concrétisée dans des gens "majos" (fantastiques) aura comme fonction de légitimer de nouvelles valeurs, facilitant l'émergeance de dispositions et de comportements nouveaux.

Mère *Oui, ils sont des gens très "majos" ceux qui assistent aux réunions, et c'est toujours eux qui passent des heures et des heures à faire des comptes, des numéros à pas en finir... et puis, le temps qu'ils y consacrent des fois qu'ils y sont restés jusqu'à 4 heures du matin. Et aller voir l'un et l'autre, toujours disposés ... Je ne sais pas si vous les connaissez, il y a une telle qui est assistante sociale, aussi X., celle dont le mari est avocat, puis X., elle est infirmière, des*

gens enfin qui ont déjà pas mal de travail, comme tout le monde, et ils trouvent encore le temps pour l'école.

La pratique des réunions devenant par là un moment de transmutation culturelle et sociale, d'emblée doté de légitimité, et concrétisé dans ces gens "majos" qui se sacrifient pour cette école qu'on aime, cela entraînera à des nouvelles pratiques, telles aller à ces manifestations pour demander du chauffage pour une école, ou pour revendiquer la réadmission d'un instituteur renvoyé d'une académie.

Mère *Oui, notre école y est allée. Il fallait bien, des académies qui ne veulent que gagner de l'argent. On ne peut pas renvoyer un instituteur qui se réclame d'une cause juste.*

Ou des pratiques de telle ou telle lecture, ou de telle ou telle conférence.

Mère *De lire, normalement on ne lit pas beaucoup ; jusqu'à il y a très peu je ne comprenais même pas ce que je lisais ... Mais mademoiselle nous a dit qu'on apprenait aux enfants à travers la méthode globale ... qu'il y avait un livre qui expliquait. Un parent de l'école s'est offert de l'acheter, et j'ai trouvé que c'était très bien.*

X. *Est-ce que vous avez le temps de lire ?*

Mère *Non ... c'est dans le métro que je l'ai lu. Mais je me disais, il le faut, si c'est une page, c'est une page. Des fois, le soir j'essaie de lire le journal les jours qu'on l'achète, parce que je trouve que c'est très cher... et bon, je m'endors.*

Pratiques qui, même étant donné les conditions objectives et le capital social, culturel et économique qui y est attaché, seront

réappropriées-réinterprétées à partir des schèmes de perception de la réalité qui leur sont propres, ainsi cette académie où on allait revendiquer pour la réadmission d'un instituteur et "figurez-vous qu'on a appris qu'ils n'avaient qu'une toilette et qu'ils n'avaient même pas suffisamment de chaises", ou encore ce conférencier qui vient dans le quartier, "le pauvre, quand je pense qu'il a sept enfants, qu'il parle à la radio, qu'il travaille dans une clinique et qu'il trouve encore le temps de venir". Et ces connaissances et apprentissages vont fonctionner comme des savoirs partiels. Mais malgré cela, il n'en est pas moins vrai qu'elles vont agir comme des moyens de mise en question, permettant en même temps d'augmenter le capital social et culturel.

3.1.3. Pratique morale vers les gens de sa classe

L'ouverture de son univers symbolique que représente la forme d'acceptation de l'école, étant donné ses conditions matérielles d'existence, n'a pas certes comme effet un changement profond dans le rapport à l'école, l'école étant toujours définie par l'utilitaire, mais on voudrait partager les nouveaux acquis avec les gens de sa classe, qu'ils comprennent que leurs enfants, avec toutes ces académies, peuvent en finir malades des nerfs à jamais.

Mère — *Mais nous, on est comme ça, "que aqui me las den todas" (qu'on me le donne tout). On ne bouge pas pour les enfants, rien que le critère économique.*

Et si c'est ce que je leur dis, venez, venez aux réunions et vous saurez à quel point c'est important... mais rien à faire, c'est ce que je dis, c'est qu'on ne veut pas y aller, qu'on veut rester des ignorants.

X. — *Peut-être qu'elles n'ont pas le temps ...*

Mère *Vous dites... qu'on laisse de "fregotear" (de nettoyer) et du temps on en a. "Fregotear", ça ne sert à rien pour les enfants, et qu'on veuille aller aux réunions. Assez de faire du crochet et de rester assises à ne rien faire. Certes il faut du temps pour aller aux réunions et aux conférences, mais des fois il faut le trouver. Moi j'y vais quand je peux, il y a des fois qu'on ne peut vraiment pas, mais ...*

Et moi qui ne me fatigue pas de leur dire, "est-ce que tu viendras, regarde c'est à telle heure..." et qu'est-ce que vous croyez que j'ai comme réponse ?..."Oh, je ne sais pas, mon mari arrive fatigué du travail, et il veut boire une coupe au bistrot... et puis pour ce qu'on y dit, c'est toujours la même chose..." LA MEME CHOSE ? Comment ose-t-on dire cela ? En tout cas à moi ça ne me fatigue pas qu'on me répète la même chose, nous on est comme ça, on doit nous "machacar" (insister) j'y suis toujours allées et je n'ai pas encore compris.

Pratiques avec les gens de sa classe, qui tantôt se voulant collectives, tantôt teintes d'une critique farouche vers ceux des siens qui ne veulent pas comprendre, n'ont pas moins comme effet social, tout en se réclamant de ce "nous les ignorants et sans volonté", explicite de sa part un déplacement, si petit soit-il, dans l'espace des positions sociales.

3.1.4. La mise en question de l'éducation, du type d'éducation

Même si étant donné la forme d'acceptation de l'école, le questionnement et l'acceptation du nouveau type d'éducation passe aussi par les schèmes affectifs, il n'est pas moins vrai que le type d'éducation prôné par l'école devient un acquis qu'on défend, et cette école qu'on avait cherchée rien qu'à cause des nécessités du moment, de l'économique, devient peu à peu l'école de la liberté par opposition aux "académies" perçues comme les écoles

de l'oppression où les enfants finissent malades.

Mère *Vous voyez ce qu'on leur apprend dans les académies ; rien qu'à lire et à écrire ; ça oui, des enfants qui vont sortir "muy machacados" (connaissant beaucoup par coeur)... C'EST CE QU'ON DIT ENFIN. Des enfants-machines qu'elles fabriquent ces académies, des enfants à en finir malades des nerfs.*

Donc, on assiste à un renversement du discours, et même si, étant donné le capital social, économique et culturel le décalage est très grand entre discours émis et discours compris, ou ce qui revient au même, entre discours légitimé et mise en pratique - de là la difficile mise en application des pratiques éducatives avec les enfants à la maison - mais en fait, on assiste à une mise en question de l'éducation. L'école n'est plus une et seule, sinon qu'il y a des écoles, et l'éducation qui n'avait jamais été envisagée comme un domaine dont il faut tenir compte spécialement puisque ce n'est pas ça qui va rapporter demain, devient un lieu de doute et de recherche positive de nouvelles lois.

3.2. Pratiques de reproduction culturelle et sociale

Même s'il y a des pratiques qui, même à leur insu, pourraient les amener vers un changement de position, voire un changement dans la restructuration de l'éthos de classe, en fait, leur impact reste fort conditionné par les pratiques de leur groupe d'origine, par leur maîtrise pratique, qui sans discours moralisateur agit comme des schèmes de perception et d'action, de ce qu'il faut faire ou ne pas faire, penser ou ne pas penser.

3.2.1. Impossibilité de changer la relation eux-nous

Ainsi, l'impossibilité de changer la relation eux-nous agira comme frein à tout changement. L'impact de l'école, même si au niveau du discours on arrive à une acceptation de la valeur de

l'éducation, restera fort limité par cette vision du monde dichotomique, perçue comme naturelle, ce qui aura comme conséquence l'actualisation de la position.

D'où découle le fait que même si à partir de la rencontre culturelle on arrive à un discours sur le "nous", à une prise de conscience du "nous", en fait, il se fait toujours par opposition à "eux", ceux qui sont dotés de légitimité, ceux qui savent, ceux qui parlent, ceux qui bougent, sans jamais faire le rapport avec "ceux-qui-savent-parce-qu'ils-peuvent", sans jamais faire le rapport entre savoir et pouvoir. A la limite, s'ils savent c'est parce qu'ils ont bien profité des occasions d'apprentissage, c'est parce qu'ils ont voulu, ce qui entraine une auto-culpabilisation, le savoir étant seulement affaire de volonté, de vouloir. "Nous... ce qu'il y a, c'est qu'on ne veut pas ..."

De même, si on en arrive à une mise en question des pratiques éducatives, cette mise en question restera fort conditionnée par la définition sociale de l'enfance propre à la position, le travail étant le moment de la vraie vie, ce qui conditionne la perception du jeu et des apprentissages.

Donc, on assiste à des inerties de classe qui empêchent la compréhension et la mise en application de nouvelles pratiques. Bien que valorisées positivement, en tant qu'éducation, même si on les accepte comme importantes, elles ne peuvent pas être englobées comme une valeur sûre par rapport aux autres et à l'école, être reconnues comme une pièce importante qui permet de bâtir l'avenir, leur valorisation positive sera seulement fonction des schèmes affectifs.

C'est le même cas pour les réunions, même si inconsciemment, elles ont un effet de glissement vers de nouvelles pratiques parce que les agents sont dotés de légitimité, tant que ces agents appartiennent au monde des autres, tant qu'on ne peut

pas dépasser la relation supérieur-inférieur, ou du moins la mettre en question, tant qu'on reste dans les schèmes parce qu'ils sont bons, dévoués, passent du temps, que ce qu'ils disent est vrai, parce qu'ils savent. Cette participation passive aux réunions, ainsi que son rôle comme aide-nettoyage de l'école, aura comme fonction objective l'actualisation de cette dichotomie du monde comme allant de soi, les choses sont ainsi, chacun a sa place, ils savent parler, ils savent se débrouiller, moi je sais nettoyer.

3.2.2. La soumission à l'ordre scolaire

En l'absence de tout capital culturel scolaire, et sans disposer des possibilités objectives - temps-argent - d'acquisition des compétences spécifiques requises pour mettre en oeuvre des pratiques ayant une valeur scolaire reconnue, l'école reste le seul domaine de l'éducatif. De là on assiste à une dépendance totale de l'école, elle est le seul juge et le seul arbitre en ce qui concerne le pédagogique.

Les instituteurs appartenant à ce monde dont on n'a pas une maîtrise pratique, le monde d'eux, les habitants de la cité savante, chez qui d'emblée on n'oserait et on ne pourrait rien contester. D'une part, un manque de capital culturel - on ne peut qu'accepter ce qu'ils disent comme étant la vérité, même si au moment de la compréhension cela fonctionne comme des savoirs partiels - d'autre part parce qu'appartenant au monde d'"eux" vécu sous la forme supérieur-inférieur, et que d'emblée ils sont bons, gentils, on se tutoie, ils passent un temps fou avec nous, nous qui ne méritons pas leur aide, donc, ils sont perçus du côté de la grâce, de la gratuité, actualisant les relations paternalistes.

Leurs schèmes d'évaluation étant propres à des agents pour qui - forcés par l'urgence de la vie quotidienne, accoutumés à l'effort, à être maltraités ou marginalisés par ce monde des

autres, par opposition aux relations d'entraide et de solidarité de tous ceux qui sont dans le même sac - ils ne peuvent pas porter de jugement qualitatif sur l'éducation des enfants faute de moyens techniques, et,lorsqu'on leur offre des relations autres que celles auxquelles ils sont habitués, leur attitude est de remerciement et de grâce.

L'autorité des instituteurs par cette perception et par la position objective, s'érige comme incontestable à tous points de vue, dotée de légitimité et de poids symbolique, incontestable parce que vécue comme le-bon-père-qui-nous-aide-et-qui-ne-veut-que-notre-bien, et incontestable parce que le capital culturel ne le permet pas.

Ainsi les instituteurs seront donc appréhendés aussi à partir de l'univers domestique, étant bons et bien parce que dévoués, passant des heures, aimant les enfants, même si les pauvres travaillant tellement d'heures, ils touchent à peine à la fin du mois.

Mère *Des fois, on se met à réfléchir... et vraiment les pauvres n'arrêtent jamais, ils sont si bons... des heures et des heures qu'ils passent à l'école.*

Père *Et ils n'arrêtent jamais ces instituteurs, ils passent tellement d'heures.*
Et les pauvres, ils sont si bons, ils ne pensent qu'aux enfants, ils ne veulent pas un quota fixe, ils disent que ce n'est pas la faute aux enfants si les parents ne peuvent payer.

Je trouve que ce qui est dommage, c'est qu'il ne puissent toucher leur salaire qu'à la fin du mois... et des fois un ou deux mois plus tard...

Ainsi, lorsqu'on veut dépasser le domaine affectif, on a difficile à en savoir davantage sur l'école.

X. *Est-ce que vous pensez qu'il faudrait insister sur des matières comme les mathématiques ... dans la découverte du monde social ?*

Père *Oui, c'est ça... c'est ça... je crois plus dans le social que dans autre chose.*

Mère *D'ailleurs il semble que c'est ce sur quoi ils insistent davantage*

X. *Et vous, sur quoi pensez-vous qu'il faudrait insister ?*

Père *Bon, je crois... dans ce chemin. Oui, dans ce chemin. Vous savez, nous on vient d'un petit village... et on n'a pas connu d'autres écoles. Pour nous celle-là est une merveille.*

Dès qu'on s'éloigne de ce qui a été appris à partir du discours des instituteurs ... on assiste à une longue hésitation, un embarras. On ne sait pas, et puis les instituteurs savent, tout ce qui concerne des affaires pédagogiques, on s'en remet tout de suite à l'école et aux instituteurs.

Mère *Tout cela est A EUX de décider, qu'ils décident par où il faut aller.*

ILS disent que les côtes ne servent à rien, ça ils le savent, ils disent que c'est seulement parce qu'il faut le faire qu'ils en mettent...

X. *Est-ce que vous pensez qu'il faut une éducation religieuse dans l'école ?*

Mère *Ah EUX DISENT que non, que c'est l'affaire des parents. peut-être c'est à cause des Témoins de Jéhova... peut-être personne ne leur a posé la question...*

X. *Est-ce que l'école insiste particulièrement sur l'un ou l'autre aspect ?*

Mère *... Ah ça... elle est vraiment bonne, pour nous c'est la meilleure école, nos enfants sont si heureux.*

La question n'ayant pas été saisie, parce que tout ce qui concerne le domaine pédagogique, c'est un langage noble, impossible à comprendre. L'éducatif est le domaine de l'école. Elle est très bonne, et puis c'est à eux de décider.

D'où il découle que l'autorité étant incontestée, l'ordre scolaire étant perçu comme le meilleur des mondes parce que doté de légitimité, du savoir qu'on ne peut pas mettre en question et du côté de l'affectif, étant aimé comme on aime celui qui ne veut que notre bien, la dépendance et la soumission à l'ordre scolaire est totale, ce qui n'est pas sans effet sur le pouvoir de l'école, sur sa responsabilité vis-à-vis de ces enfants dont elle dit vouloir infléchir le destin social. Enfants qui, étant donné le poids de leur origine sociale, intériorisent très tôt leur position sociale, dotés dès la plus jeune enfance de schèmes très profonds de la perception du monde parce que vécus, et enfants chez qui les pratiques des parents, les pratiques domestiques, pourront difficilement venir en aide à la tâche de l'école.

Graphique núm. 1. Famille appartenant à la classe inférieure

TEMPS 1: Intériorisation de l'objectivité
HABITUS DES PARENTS STRUCTURE PAR LES CONDITIONS OBJECTIVES

Trajectoire des parents (Expériences déterminées par les conditions objectives)	Intériorisation faite par les parents.	Habitus des parents
Expérience de travail à 12 ans du père. Cond. object.: nécessité économique	Travail vu comme nécessaire Vécu sous le mode du ça va de soi	-Définition des âges basée sur la perception de l'avenir. (travail=temps du sérieux. Ecole= lieu de passage) -Appréhension sentimentale enfance: âge de non-contraintes. -Le travail est le vrai. Le malheur le non-travail. -Au travail il faut s'y prendre avec sérieux et responsabilité. -Efforts et privations si on veut avoir quelque chose. -Valeur de la famille, l'entraide et la solidarité de classe. -Réussir= chance. Apprendre à s'en tirer avec ce qu'on a. -Perception dichotomique du monde. Vécu sous la relation eux-nous. -Accoutumance à la domination et aux défis de la vie. -Les études, ça fatigue et ça rend malades les enfants. -L'avenir, le concret, le connu. Pas s'écarter de la norme. Etudes, pas sur quoi investir en vue d'une promotion hors de sa classe. -Avoir des contacts avec des gens bien, ceux qui ne veulent que notre bien, important pour apprendre, pour connaître.
Expérience scolaire du père Expérience scolaire de la mère	Rélégation vécue comme fatalité du destin social."question d'époques ou de milieu où on vit Pas de contraintes ni humiliation	
Expérience de mariage avec une personne de la même position	Vécu sous le mode du choix	
Expérience d'un travail dur et surexploité lors de l'émigration, sans besoin de préparation scolaire cond. objectives: ne disposer que de sa force de travail	L'émigration est vécue comme un défi de la vie. Nécessaire pour faire face à la situation écon.	
Expérience d'un travail à horaires très durs, comme intérimaire.	Contrainte de la vie. Nécessaire pour vivre. Passage pour obtenir un travail fixe.	
Expérience de chômage.	Obstacle à dépasser.	
Expérience d'un travail comme autonome à horaires très contraignants.	Vécu comme compensation aux efforts et privations.	
Expérience de travail en usine de la mère. Expérience de travail comme femme à journée à mi-temps.	Aide nécessaire. Vécu sous le mode du ça va de soi.	
Expérience sociale de classe. Les amis et voisins retenus positivement, ceux dont les enfants travaillent à 14 ans.	Sans travail on ne peut pas vivre.	
Expérience dans l'école des enfants et du contact avec les parents de l'école	Vécue comme nécessaire pour le bonheur des enfants. Des gens qui ne se soucient que des enfants.	

REPRODUCTION

RECONVERSION

TEMPS 2: Extériorisation de l'intériorité

HABITUS DES PARENTS PAR RAPPORT AUX ENFANTS ET A L'ECOLE DES ENFANTS STRUCTURANT LES PRATIQUES

(Extériorisation des conditions objectives structurant les pratiques)

REPRODUCTION

Habitus (principaux indicateurs)	Pratiques
Utilité de l'école par rapport à l'avenir	-L'école est choisie en fonction des nécessités du moment. -Rapport au temps de prévoyance -L'avenir, le concret, le connu. après l'école. Travail manuel à 14 ans. Eventail de matières pour filles et pour garçons. Coifeusse un bon petit métier. Les études, le monde des autre. -Avenir, âge du sérieux, des contraintes, du travail, du vrai.
Ecole, rapport à l'avenir et appréhension sentimentale enfance	-L'école, âge d'attente, du jeu, du non-travail. -Pas nécessairement utile pour une promotion hors de sa classe. -utilité domestique -lieu de l'éducatif qu'on ne maîtrisse pas. -Légitimité incontestable, réappropié et acceptée à partir des impératifs de l'univers domestique.
La maison, rélève nécessaire	-L'espace et le temps reglés par les pratiques propres à la vie du travail et à la vie domestique. -maison, principe de réalité, régie par l'éthos du propre et du bon ordre domestique. -usage des jouets régis pour l'utilitaire: amuser, passe-temps, distraire, être tranquilles. -écart école-maison. La maison, le lieu du savoir faire pratique. "on sait qu'on devrait faire autrement, pas les punir .. mais on est énervé.."

REPRODUCTION

Habitus (princ. indicateurs)	Pratiques
Accoutumance à la domination	-Impossibilité de changer le rapport eux-nous. -Acceptation de l'ordre des choses. -Soumission à l'ordre scolaire -Dans l'école, des gens qui veulent nous aider.

RECONVERSION

Ethos domestique et utilité d'une écolr de pédagogie active	-Utilité des nouvelles méthodes pour rendre les enfants hereux, contents. -Importance des instituteurs qui se soucient des enfants. -Dans l'école on est une grande famille. On est tous dans la même barque. Chacun y participe et aide en ce qu'il peut.
Perception de l'importance du type d'éducation.	-L'éducation autoritaire, ça rend malades les enfants. -Les "academies" ça n'est qu'apprendre par coeur.
Perception d'une certaine nécessité du savoir.	-Lectures. Assistance à conférences et colloques et aux réunions. -Il faudrait qu'on ait la volonté d'apprendre davantage et aller toujours dans les lieux on on expliquent les choses.
Fissure des évidences naturelles	-Une nouvelle conscience de nous émerge. -Il faudrait que nous tous on sache l'importance du prescolaire, de l'éducation. -il faut qu'on veuille savoir. -il faut penser autrement aux enfants. -participation dans les actions de l'école et du quartier en vue de reivindications pour une meilleure collective.

II. FAMILLE APPARTENANT À LA CLASSE MOYENNE BASSE

1. ETHOS DE CLASSE ET RÔLE DE L'ECOLE

Le choix et les attentes adressées à l'école ainsi structurés et, étant donné le stade de son capital culturel, social et économique, l'école s'érigera comme le lieu par excellence d'apprentissage, lieu qui sera l'objet de disponibilités sans limites, parce que perçue comme rassurante dans cette mise en question continuelle produite par les pratiques attachées à sa nouvelle position de classe, à sa position de classe d'arrivée.

Ainsi une école de pédagogie active qui se dit partir du principe de collaboration avec les parents va trouver dans ces agents en mobilité, un public toujours disposé à collaborer, toujours prêt à faire un effort pour comprendre, un public qui ne demande pas moins qu'à collaborer avec les instituteurs parce que l'école est perçue comme moyen d'apprentissage et de pouvoir être à la page en ce qui concerne l'éducation.

Par manque de capital culturel, on ne pourra pas offrir une collaboration critique mais on en restera au niveau passif, de recherche positive de nouvelles lois, donc, on assistera à une soumission et dépendance vis-à-vis des instituteurs. Il n'en est pas moins vrai que l'école, fissurant les évidences premières, et étant donné le système de dispositions qui a été à l'origine du choix de l'école,

apporte de nouveaux éléments qui s'avèrent décisifs dans la restructuration de l'éthos de classe qui, permettant la mise en question de l'éducation traditionnelle, renforcent la perception de l'éducation comme champ d'investissement prioritaire.

D'où il découle que l'école, parce que recherchée comme réponse aux manques et obstacles rencontrés au long de la trajectoire en vue d'une promotion qui se veut qualitative à avoir lieu chez les enfants, donc recherchée implicitement en vue d'un projet de mobilité ascendante qui permette de dépasser la position de classe actuelle, ou, en tout cas, de s'y affirmer en ce qui concerne les parents, l'école va s'ériger comme ce lieu de rencontre culturelle nécessaire qui permet une affirmation dans la position de classe convoitée et de dévouement en vue de ce qu'elle puisse continuer, puisque espoir du projet d'avenir chez les enfants.

1.1. Ethique de la responsabilité et définition de l'enfance

L'école, puisque recherchée en fonction des attentes structurées dans le trajet de mobilité, et puisque s'érigeant comme réponse à cette éducation qu'on veut centrée sur la personne, qui parte de la personne, deviendra le lieu de redéfinition de l'enfance. L'avenir des enfants se construit aujourd'hui, le respect pour l'enfant se traduit par un besoin qui grandit de savoir comment le traiter, comment faire pour ne pas écraser les enfants et pour qu'ils puissent progresser en accord avec le cursus enfantin établi.

Mère — *Vous savez, on a tant à apprendre pour savoir comment traiter les enfants, pour savoir ce qu'ils doivent apprendre quand ils jouent ... Des fois c'est déjà l'angoisse, on vit dans une société où on ne respecte pas les enfants, rien n'est fait pour les enfants, on se trouve tout seul face à ce monstre qui écrase les enfants ...*

X. — *Est-ce que dans l'école il y a une école de parents ?*

Mère *Qu'est-ce qu'on ne demanderait pas mieux... mais on va essayer, on est déjà nombreux à être fort préoccupés par l'éducation des enfants, et ça serait formidable si cela pouvait aboutir... Pour l'instant c'est encore au niveau personnel, les réunions de classe où les instituteurs expliquent la pédagogie et un peu la psychologie des enfants ... je trouve que c'est très bien, très intéressant, parce qu'on est tellement ignorants, on devrait tant apprendre parce que l'enfance est l'âge le plus important de la vie...*

Ainsi l'école s'érigera comme le porte-parole du cursus enfantin, comme le détenteur légitime de la définition de l'enfance, comme ce à quoi il faut s'attacher si on veut réussir dans le projet d'avenir des enfants. Et même si on assiste à des décalages entre compréhension et discours émis sur cette définition de l'enfance, étant donné le stade du capital culturel, social et économique, il n'est pas moins vrai qu'on s'attachera à la nouvelle définition de l'enfance pour savoir comment s'y prendre, comment faire pour que la pédagogie puisse être rentabilisée, pour que dans la maison on puisse traiter les enfants comme il faut.

D'où étant donné ses dispositions, l'école aura comme tout premier effet de permettre une réappropriation de la définition de l'enfance.

Mère *Mais ne me dites pas ce que doit être le but du préscolaire ; pour moi, le préscolaire a comme but de développer au maximum la mentalité de l'enfant ... puisqu'il me semble que cet âge est très important pour le développement psychique de l'enfant, et de son intelligence... puisqu'il semble qu'à partir de cet âge l'intelligence ne se développe plus tellement... et aussi cela est très important au moment de commencer les primaires.*

Et cette réappropriation a un effet au niveau des pratiques éducatives avec les enfants, elle permet notamment de constituer la maison dans ce domaine de l'éducatif. Sans doute cela est caractérisé par un attachement à la règle et par un décalage entre le discours et mise en pratique, ce qui aura comme conséquence des pratiques qui, faute de capital culturel ne pourront pas changer. Puisque l'école sera aussi le lieu de rencontre culturelle nécessaire pour avancer dans ces connaissances et apprentissages dont on a besoin, elle aura aussi comme fonction, tout en les vouant à une angoisse culturelle et à une insécurité croissante, de s'ériger comme force de changement puisque offrant cette plateforme d'apprentissage et de connaissances nécessaires.

En découle le rôle joué par l'école qui servira d'appui, de renforcement du projet de mobilité, étant donné sa trajectoire et le système de dispositions qui l'ont poussé à choisir l'école - combler les lacunes, avec une volonté pour y remédier, tenter des apprentissages pour connaître davantage et ainsi dépasser les obstacles ; l'école s'offrira comme ce moyen qui, permettant de canaliser ses objectifs individuels, renforcera ce trajet de mobilité et de promotion individuelle.

1.2. Les évidences se fissurent
Nécessité de passer un temps qualitatif avec les enfants

Par son expérience, la mère avait intériorisé le besoin de se consacrer aux enfants. Seulement, de par son trajet, ce temps à passer avec les enfants était perçu dans le but qu'ils puissent le passer le mieux possible.

X. *Est-ce que c'est la première école où vont les enfants?*

Mère *Non, il avait été dans une garderie, tout près de mon travail... J'ai cherché, et tout nous indiquait que celle-là semblait être une garderie bien, qu'ils S'OCCUPAIENT bien des enfants, il semblait même qu'on*

les gâtait bien... quand tu allais les chercher ils étaient bien PROPRES, et ... puis, moi-même j'avais entendu qu'on leur chantait des chansons. Bon, on s'était dit, rien que pour LES GARDER, ce n'est pas si mal...

X. *Pourquoi l'avez-vous laissé dans une garderie ?*

Mère *Oh, rien que pour le travail, je ne pouvais pas rester à la maison, il me fallait un travail à tout prix. Les matins, je les consacrais à lui ... D'ailleurs c'est ce que j'essaie de faire avec les autres. Je suis avec eux, on joue, on chante ... j'essaie enfin qu'ils puissent passer le temps LE MIEUX POSSIBLE... il faut les DISTRAIRE les enfants, être avec eux...*

Ainsi, lors de la recherche de la première garderie, l'éthos qui soutient le choix est composé avant tout de valeurs héritées de son milieu d'origine, propres de cette définition de l'enfance où l'enfant est plutôt cet être candide, et où ce qui prime est de s'en occuper, le soigner, le distraire, le garder propre.

Mais cette définition de l'enfance sera doublée de son éthique de la responsabilité, du respect de la personne, de l'épanouissement personnel. Même si étant donné le moment de son trajet de mobilité, le travail est perçu comme valeur prioritaire pour s'épanouir comme personne, et dès lors on essaie d'arriver à un compromis, un travail à mi-temps et une garderie qui s'occupe bien des enfants d'après les attentes de garde qu'on y adresse, en fait, c'est le même système de dispositions qui a caractérisé son trajet, qui a été à l'origine de la recherche et du choix de la nouvelle école.

X. *Pourquoi avez-vous changé d'école ?*

Mère *Ca a été assez accidentel, l'enfant pleurait toutes les nuits, il disait qu'il ne voulait plus aller à l'école; j'ai essayé de savoir auprès de mademoiselle,*

et c'est là où je me suis rendue compte qu'en fait, je ne pouvais même pas parler avec elle... que les règles de l'école passaient par la directrice. Rien, qu'on ne pouvait en tirer, rien de clair... C'est alors que je me suis décidée : il faut me renseigner, je dois trouver une autre école, une école où l'enfant puisse aller heureux et content...

C'est ainsi que la nouvelle école, s'articulant sur ces dispositions à l'égard de l'enfance et son dévouement pour que cette enfance puisse être heureuse, aura un impact au niveau de la restructuration de l'éthos. La définition de l'enfance propre à l'école trouve vite écho dans ces agents qui ne demandent pas mieux que de savoir comment faire pour que l'enfant puisse être heureux et se développer comme personne.

On assistera donc à une réappropriation de ces nouvelles valeurs qui deviendront source de dévouements sans limite. Et l'école à travers les rencontres culturelles qu'elle permet, deviendra par le glissement de nouvelles pratiques, le lieu de changement, de lavage d'anciennes conceptions et le lieu d'exaltation de nouvelles pratiques ; ainsi, on s'érigera comme des zélateurs de ce nouveau cursus enfantin, qu'il faut prôner et qui pousse à de nouvelles pratiques.

Mère *Pour les vacances, l'éducation des enfants m'a posé vraiment des problèmes. D'abord ma mère avec ses manières de traiter les enfants qui n'ont rien à voir avec l'éducation ... On était chez ma mère, et il fallait bien supporter, et en fait ce n'est que pour les enfants que je me suis décidée d'aller chez elle à la compagne ... Puis trouver une école adéquate, je me suis dit, il me faut bien une école, puisque toute la journée avec eux c'est difficile ... et voulez-vous croire que je n'ai pas TROUVE D'ECOLE DE PEDAGOGIE ACTIVE dans ce village ? Alors je me suis dit, non C'EST LA PEDAGOGIE ACTIVE OU C'EST RIEN... Tant pis,*

je vais essayer de m'arranger. J'ai trouvé qu'ils pouvaient faire ses stages de natation ... certes c'est un bouchon, mais cela valait mieux ...

X. *Mais ne pensez-vous pas qu'il y a d'autres écoles ou d'autres pédagogies qui se rapprochent peut-être... qui puissent aussi épanouir l'enfant... ou si c'était en été, avoir des programmes très proches de ceux de pédagogie active ?*

Mère *...mm...Non, je me suis dit, c'est pédagogie active ou c'est rien... J'AIME TELLEMENT CETTE PEDAGOGIE ! et dans le village il n'y en avait pas. Peut-être que j'exagère, mais il me semble que c'est très important pour l'enfant ... D'ailleurs, je suis arrivée à me bagarrer avec ma mère et même avec ma soeur puisqu'elles me disaient, "écoute, ce qu'il te faut, c'est une école pour te reposer. Laisse toutes ces idées de côté". Ca m'énervait, et j'ai dit, non, c'est moi qui vais m'en occuper des enfants.*

C'est sûr quoi, j'aime tellement ce type d'enseignement que je ne voudrais pas changer les enfants ...

Ces nouvelles pratiques et ce changement d'éthos, étant donné le stade de son capital culturel, ne sont possibles qu'avec un attachement à la règle, sans qu'on assiste à une possibilité de critique, de mise en question. L'école et les rencontres culturelles à travers l'école sont les seuls détenteurs légitimes de ce qu'il faut faire ou ne pas faire en matière d'éducation avec les enfants. De plus l'impact de l'école, ainsi dotée de légitimité, s'étendra à d'autres domaines de la vie sociale, puisque agissant sur le système de significations, de perception du monde et des choses.

Ainsi pour le travail:

Mère *Non sûrement je ne vais plus chercher dans le métier de coiffeuse, d'abord à cause des enfants. Je ne vais recommencer à travailler qu'au moment où tous peuvent aller dans cette école de pédagogie active, ou une école similaire. Et puis, j'ai vu d'autres métiers qui pourraient m'épanouir davantage ; je ne sais pas, je voudrais trouver quelque chose qui ait à voir avec les enfants et leur éducation...*

Certes, il me faut le ménage bien propre, bien ordonné et bien fait, mais je crois que ce n'est pas ce qu'il faut pour une femme de nos jours. Il y a tant de métiers pour une femme qui peuvent l'épanouir davantage comme personne...

Donc, le travail de coiffeuse, sa perception, dans le stade antérieur de son trajet de mobilité , comme ayant une valeur en soi de réalisation personnelle, et qui passait avant la disponibilité totale aux enfants, a subi aussi un changement. DE NOS JOURS - la distance dans le haut de la hiérarchie sociale, étant perçue comme une distance dans le temps - il y a d'autres métiers qui épanouissent davantage : ce sont les métiers qui ont plus à voir avec le côté noble de la culture, celui-ci étant surtout les enfants et le temps qualitatif qu'on peut leur consacrer qui passera avant tout métier qui soit cherché seulement pour son aspect quantitatif ou monétaire. Ainsi la valeur de l'éducation liée à une position occupée dans la hiérarchie sociale aura comme effet une nouvelle légitimité des métiers possibles ou convenables.

Seulement, tout changement dans l'éthos est conditionné et limité par les conditions objectives de possibilités, notamment l'économique. Dès lors, ce changement dans l'univers culturel peut mener à une angoisse vitale, puisqu'il rencontre des obstacles non-sus qui freinent le changement, qui s'érigent comme barrières pour cet accomplissement de soi qui a changé dans leur contenu.

Ainsi,

X. *Est-ce qu'il faut des diplômes pour travailler dans une école gardienne ou dans d'autres institutions d'enseignement ?*

Mère *Oui, bien sûr... toujours les diplômes, et quand on n'en a pas, on est toujours handicapé...Seulement je pense qu'en faisant l'un ou l'autre stage ... Je vais essayer de toute façon. On est tellement ignorant quand il s'agit des enfants, de savoir comment les traiter, ce qu'il leur faut.*

Ainsi, le savoir se comporter devient savoir se comporter comme il faut avec les enfants. S'occuper des enfants pour qu'ils soient heureux devient se donner qualitativement aux enfants pour que tout en étant heureux ils puissent progresser dans le cursus enfantin établi. Les critères de choix d'une école et de perception de l'éducation ne sont plus les mêmes. S'épanouir à partir de la vie de chaque jour devient s'épanouir en connaissant davantage comment traiter les enfants. Ces changements ont été possibles par un redoublement d'habitus, du système de signification et de dispositions. Ce changement sera néanmoins limité par les contraintes imposées par le type de conditions économiques, culturelles et sociales d'existence. D'où il découle qu'on sera sans cesse voué à une angoisse vitale, qui aura comme conséquence un besoin croissant d'apprentissages, de contacts avec des experts qui permettent de s'affirmer dans sa nouvelle position, de faire face de la meilleure manière possible aux nouvelles situations qui se présentent, à ces nouvelles définitions, de s'épanouir, de se réaliser comme personne, de s'adonner à la réalité de chaque jour avec responsabilité. On s'adonne à cette réalité changeante avec la même éthique de la responsabilité, et étant donné le type de rencontre qui a lieu dans l'école, on assistera surtout à un investissement dans le culturel, puisque perçu du côté noble et comme ce sur quoi il faut investir étant donné le groupe d'aspirations qui s'avèrent comme modèle à suivre.

1.3. Nécessité d'activités hors de la maison

Une des formes que prend l'acceptation de l'école, le dévouement pour qu'elle continue, sert d'appui dans ce processus de conversion culturelle, il le permet et le motive. Cela aura comme effet - étant donné tout le trajet et le système de significations conditionné par ce trajet - d'être le support d'un trajet de mobilité qui sera concrétisé dans un trajet de mobilité individuelle. La perception de sa réalité sociale comme une dramatisation anthropomorphique les poussera à avancer avec les moyens qui leur sont possibles. Ainsi, face aux obstacles rencontrés au long du processus de mobilité, puisque perçus comme dûs aux manques de connaissances qu'on a parce qu'on a raté l'occasion, à la limite parce qu'on n'a pas voulu, ce qu'il faut c'est y remédier, y chercher les chemins qui vont nous permettre de rattraper le temps perdu.

Donc face à cette nouvelle situation de besoin de connaissances pour savoir comment traiter les enfants d'après la nouvelle définition de l'enfance émise par l'école, on va aussi essayer d'y chercher une solution sans se plaindre des efforts et des renoncements.

Cette solution se traduit par une course aux apprentissages, aux conférences, à faire partie de groupes de réflexion, vis-à-vis desquels l'école s'érigera comme la plateforme - à travers les connaissances qu'elle permet et les instituteurs - qui permettant ces activités culturelles , jouera le rôle d'affirmation de la nouvelle identité.

L'école deviendra ce lieu qui par le glissement de nouvelles pratiques offrira des techniques symboliques d'affirmation de soi, d'oubli des anciennes pratiques et d'exaltation des nouvelles.

Mère *Toujours, quand je peux, je ne manque pas d'assister à toutes les réunions et conférences ... je ne rate pas l'occasion quand il s'agit d'apprendre, c'est tellement nécessaire pour les enfants, et pour nous mêmes enfin... parce qu'il s'agit de connaître au maximum, et surtout quand il s'agit des enfants...*

Au début de l'année on a essayé de constituer un groupe de culture, on était quelques parents, dont le but était d'organiser des conférences sur l'un ou l'autre aspect de l'éducation des enfants. Dernièrement il y a eu un cycle sur la sexualité enfantine, je trouve que tout cela est très intéressant. Surtout on devrait aboutir à ce que la maison puisse être une continuation de l'école ... On devrait savoir tellement de choses sur ce qu'il leur faut aux enfants, ce qu'ils doivent apprendre quand ils jouent... avec quels jouets...

X. *Est-ce que l'école vous demande beaucoup de temps ?*

Mère *Plus j'aurais de temps, plus j'en y consacrerais. Ca nous permet un contact direct avec les instituteurs, qui d'ailleurs sont formidables ... J'ai besoin de ce contact avec les instituteurs, avec l'école, avec les parents...*

A cheval entre deux systèmes éthiques, entre deux groupes ou cultures, n'étant plus mais n'étant pas encore, se rapportant en même temps à plusieurs systèmes de valeurs, ces agents en mobilité doivent passer un temps fou toujours à la recherche de ce qu'il faut, comment et où, conseils, dires et réponses qu'ils essaient de trouver chez les agents spécialisés ou autres, mais en tout cas dotés de légitimité culturelle qui appartiennent au groupe d'aspiration. L'école, dans ce cas, s'offrant comme le lieu de cette rencontre.

Mère *On a fait beaucoup de connaissances à partir de l'école. Il faut dire, qu'actuellement, c'est surtout avec des parents de l'école qu'on essaie de sortir ... on a beaucoup de choses en commun, et puis, on peut beaucoup discuter de l'éducation et des problèmes de l'éducation des enfants.*

X. *Est-ce qu'il s'agit de gens du quartier ?*

Mère *Non malheureusement il faut dire que les gens du quartier où il y a l'école sont les moins préoccupés de l'éducation des enfants ... je trouve que c'est dommage !*

Ceux qui s'en préoccupent davantage sont ceux qui habitent plus loin, il y a des gens très bien, il y en a qui ont même des diplômes ... des gens très bien enfin, et très dévoués pour l'école.

L'école permet d'augmenter son capital social d'un petit nombre d'amitiés utiles, amitiés qui teintées d'un souci pour l'éducation des enfants, poussent à de nouvelles pratiques. Ainsi ces groupes de réflexion entre ces parents auront un effet certain sur le changement culturel, et sur ce recyclage nécessaire. Dans l'école tout se passe entre les instituteurs et les dix ou douze parents préoccupés par une bonne éducation pour leurs enfants, qui y consacrent leur temps libre social tout en se permettant un recyclage.

Le manque de capital culturel les empêchant d'accéder aux lieux proprements culturels, réservés exclusivement aux classes dominantes, dans cette course au culturel, les membres en mobilité trouvent dans la fréquentation des équipes de réflexion et de discussion, les moyens d'élaboration, d'expression et de justification d'eux-mêmes. A leur tour, ces groupes fréquentés ont pour fonction d'opérer l'intériorisation de leur conversion, en la transmuant en idéal nécessaire et en lui procurant un sens plénier et enthousiasmant qu'il s'agisse d'une action militante ou moderniste *(1)*.

D'où il découle qu'ils remplissent en fait une double fonction, un lavage d'anciennes conceptions qui ensemble avec une réélabo-

---

(1) Cfr à ce sujet G. LIENARD et E. SERVAIS " Trajectoires sociales et pratiques éducatives" op. cit., p. 15,16,17.

ration et justification de nouvelles pratiques deviennent l'affirmation passionnelle de ce qu'on voudrait être, de ce qu'on devient.

Mère *Avant, les choses étaient bien plus simples, mais aujourd'hui éduquer des enfants est quelque chose. Je ne voudrais pas que mes enfants puissent avoir une expérience comme la mienne. Je comprends que ce n'est pas la faute de mes parents ; pour eux c'était pour notre bien qu'ils disaient ... pensez que même pour lire un livre sur le sexe j'étais punie ...*

X. *Est-ce que vous participez dans l'organisation de ces stages et conférences qui ont lieu ?*

Mère *Pas directement parce que c'est le propre du groupe de culture, moi je suis dans le groupe social, mais en pratique on se voit tous une fois par semaine et on fait le point. Ca m'a beaucoup aidée;de nos jours il y a tant de choses qu'on ne connait pas sur l'éducation des enfants, et c'est tellement complexe.*

L'assistance régulière à ces groupes aura comme fonction de fournir des réponses à cette insécurité culturelle et à cette angoisse vitale sur ce savoir comment se comporter, puisqu'étant donné l'appartenance de classe et la trajectoire, les pratiques propres au groupe d'origine lui sont rappelées sans cesse et on assiste davantage à un doute global. On sait qu'elles ne vont plus de soi, mais puisque n'ayant pas une maîtrise des pratiques propres au groupe d'aspiration, ça la pousse à en chercher davantage une affirmation, une justification, la cause étant perçue comme dûe au changement d'époque.

Mère *Avant, les choses étaient bien plus simples, on ne se souciait pas tellement de l'éducation des enfants...*

Ma mère, elle est bien restée dans son temps ... je ne lui confie mes enfants que dans des cas extrêmes, pour elle c'est les nourrir, les soigner, rien que ça enfin...

Je sais qu'ils me critiquent (mes voisins, ma mère, ma soeur), ils me disent que j'exagère, que c'est bon de s'occuper des enfants, mais qu'il ne faut pas arriver à ces extrêmes d'organiser tout en fonction des enfants... que je les gâte trop.

Mais nous, on essaie d'y mettre tous les moyens à notre portée... il semble être très important qu'on puisse s'occuper tous les deux des enfants, on s'arrange ... Même si c'est vrai qu'étant donné le travail de mon mari c'est surtout moi qui m'en occupe... forcément. De même que la maison, on essaie de l'aménager pour les enfants ... je ne sais pas, des tas de choses qu'avant on ne faisait pas.

D'où il découle que dans tout ce processus de conversion culturelle, de changement d'identité, le nouveau se mêle avec l'ancien, et face à ce doute global vis-à-vis de toute pratique éducative, où tout ce qui est éducatif s'érige comme problème, d'ailleurs rappelé par les gens de son groupe d'origine, on a besoin de ces groupes de réflexion qui s'offrent comme des lieux d'affirmation de soi, qui permettent une recherche positive de nouvelles lois.

Dans ces groupes on s'adresse à des spécialistes pour être orientés dans presque tous les domaines ; conseils et dires dont on a besoin et auxquels on se soumet attentivement. Conseils et dires auxquels on s'adonne avec une bonne volonté culturelle et qui aura comme conséquence l'émergeance de nouvelles pratiques éducatives, même si ce changement dans les nouvelles pratiques éducatives reste fortement conditionné et limité par les conditions objectives et par les valeurs propres à l'ancien éthos, à l'héritage familial.

2. *ETHOS DE CLASSE. IMPACT DE L'ECOLE ET STRATEGIES EDUCATIVES. LA MAISON - LE REGNE DE L'EDUCATIF*

L'école ainsi choisie et ainsi perçue a donc un impact sur la restructuration du système éthique. L'éducation des enfants et l'ensemble des stratégies éducatives devenant alors des valeurs prioritaires en vue de la nouvelle définition de l'enfance, la maison devient ce lieu par excellence de la mise en pratique des pratiques éducatives, en fonction du cursus enfantin.

Mère *Ce que j'attends des instituteurs c'est qu'ils puissent nous dire comment nous devons traiter les enfants, quels jeux ils doivent avoir, et ce qu'ils doivent apprendre dans chacun des jeux.*

La maison, le hors-école, faisant donc partie de cet ensemble de pratiques éducatives qu'on veut changer, qu'il faut changer dès qu'on est conscient de l'importance de la prime enfance et de son impact pour l'avenir des enfants qu'on veut qualitatif.

Mère *Ne me dites pas quel doit être le but du préscolaire... c'est l'âge le plus important pour le développement de l'enfant ... Il semble enfin, et il semble aussi qu'à partir de cet âge là, l'enfant ne se développe plus tellement.*

C'est là ma forte préoccupation, comment faire ? Pourquoi les instituteurs ne nous disent-ils pas davantage que faire avec les enfants, en quoi ils ne progressent pas, en quoi ils devraient progresser... Moi, j'essaie de voir, consulter des amis, aller à toutes les conférences que je peux, enfin, on essaie par tous les moyens.

Donc, ces nouvelles pratiques sont marquées par un attachement à la règle et par la soumission aux dires et conseils des spécia-

listes, mais il n'en reste pas moins vrai que cela aura un impact sur la rentabilité de la pédagogie scolaire, puisque ce qu'on cherchera davantage c'est que, par rapport à l'école, ce qu'on fasse à la maison ait une utilité rentable. Et pour ce faire, on n'épargnera ni les moyens ni le temps à sa disposition, même si ces moyens sont limités par les possibilités objectives.

2.1. L'organisation de l'espace et du temps

Ainsi pour l'organisation de l'espace et du temps

Mère *Il semble très important que tous les deux on puisse s'occuper des enfants, alors nous on essaie de s'arranger. Mon mari a demandé un changement d'horaire dans son travail, le matin c'est surtout lui qui s'en occupe et qui les conduit à l'école...*
Même si c'est vrai qu'en fait c'est surtout moi qui m'en occupe. Mon mari, le soir rentre très tard, il est très pris par son travail ; alors c'est moi qui essaie de m'organiser en fonction des enfants...

X. *En fait, c'est vous qui avez la responsabilité des enfants ...*

Mère *Non, sûrement pas, nous on n'est pas de ceux qui disent que les enfants c'est une affaire de femmes, c'est tous les deux que nous partageons l'éducation des enfants.*

X. *Est-ce qu'ils ont une chambre à eux ?*

Mère *Oui, bien sûr, j'essaie qu'ils jouent dans leur chambre, mais l'appartement est si petit et leur chambre si petite qu'ils sont bien obligés de jouer un peu partout.*

D'où il découle que même s'ils sont fort limités par les conditions objectives, par la réappropriation de la nouvelle définition de l'enfance la maison va se constituer comme spécificité de l'éducatif, lieu où aussi bien dans les pratiques que dans les critères d'évaluation des enfants, c'est l'éducatif qui est omniprésent, à la limite n'étant bon que si tout est éducatif. Même si on ne connait pas tout ce qui est éducatif et qu'on assiste à un décalage entre le discours légitime et la mise en pratique.

2.2. *Ethos de classe, position de classe et usage social des jouets.*

Si on part de l'hypothèse que plus on monte vers le haut des classes sociales, vers ces groupes détenteurs de la culture légitime, plus la maison est une continuation de l'école, ou, si on veut, plus l'école est un appui dans la construction de l'avenir envisagé pour les enfants, dès lors la plus ou moins grande distance culturelle d'après la position occupée vis-à-vis de ces groupes sera à l'origine des atouts différenciés dont on dispose pour un bon usage social des jouets d'après le cursus établi.

Mère — *Ne me posez pas la question à quoi servent les jouets... si c'est la vie même de l'enfant enfin... c'est par les jeux qu'il apprend toujours, il y a des jeux qui servent pour développer une série de choses, d'autres une autre série de choses...*

X. — *Comment choisissez-vous les jouets ?*

Mère — *Là, c'est surtout les instituteurs ; j'essaie de leur demander ce que je dois acheter. Des fois c'est aussi des amis, vous voyez ce "lego" par exemple, je ne savais même pas que ça existait, une fois je l'ai vu chez des amis, des parents de l'école, et on m'a dit que c'était formidable pour les enfants. Bon il y a aussi*

les magasins pour enfants où j'essaie de me mettre au courant.

X. *Quels sont les types de jouets qu'ils ont ?*

Mère *Un peu de tout ... mais il faut dire que c'est surtout dans l'éducatif, des puzzles. Maintenant le "lego"... évidemment ils ont aussi des petites voitures.*

Mais je suis fort préoccupée avec l'aîné ; il n'arrive pas à se concentrer sur quoi que ce soit, ni puzzles, ni jeux de construction ... rien enfin ; ce qu'il préfère, détruire les choses, ou tout au plus les travaux manuels ... Je vois qu'il n'est pas doué pour l'intellectuel, mais enfin à quel point ...

X. *Et quels sont les travaux manuels qu'il préfère ?*

Mère *Jouer avec la terre, bricoler avec son vélo... moi je dis qu'il est un garçon difficile, j'ai beau passer des heures pour jouer ensemble ... rien. Et pourtant je vous assure que je lui achète tout dans l'éducatif. Il y a un puzzle que je crois qu'il devrait savoir faire tout seul, au moins à son âge, c'est juste une figure à trois pièces... non, il ne s'y met pas. C'est la même chose pour regarder un conte ou pour se mettre à n'importe quel jeu éducatif. Et je vous assure que chaque jour je lui lis un conte.*

D'où, à l'opposé des classes pour qui la maison ne peut même pas exister comme spécificité de l'éducatif et qui étant donné leurs conditions matérielles d'existence et leur appartenance de classe, ont difficile à pouvoir envisager le jeu comme moyen d'apprentissage, ici, dans ces agents qui ont fait l'expérience de mobilité, n'appartenant plus au groupe de la non-culture dont ils se sont séparés mais n'appartenant pas non plus au groupe de la culture auquel ils aspirent, tout ce qui est reconnu par ce groupe d'aspiration fait l'objet de normes de vie.

Ainsi, la vie de l'enfant est le jeu, et c'est par le jeu que se développe la personnalité de l'enfant, donc ce qu'il faut est avoir ces jeux qui sont source d'apprentissages pour les enfants. Seulement, à cheval entre deux groupes et par manque de capital culturel nécessaire pour en faire un bon usage ils sont obligés de s'en tenir à la règle et de chercher auprès des connaissances dotées de poids symbolique, et de légitimité culturelle, l'école ou tel ou tel ami, quels sont ces jeux, comment il faut jouer et quels sont les apprentissages que l'enfant doit faire. Dès lors, caractérisés par cet amour crispé par la culture et par cette bonne volonté culturelle, les jeux pour les enfants seront envisagés et choisis d'après la reconnaissance culturelle, l'éducatif étant au centre de tout choix, et toute pratique avec les enfants ; à la limite n'est bon que ce qui est éducatif et n'est éducatif que ce qui est prôné comme tel.

D'où ce commentaire de la Mère à la porte de l'école à une autre mère qui était préoccupée pour le genre de jeux de l'école, mère qui méritait en tout cas son admiration.

Mère *Mais ne me fais pas rire ; est-ce que tu crois que mes enfants ont joué à tout cela à la maison ? Est-ce que tu te doutes qu'on n'a jamais appris ou même encouragé nos enfants à jouer aux indiens, ou à "pistoleros" ?*

Il n'y a jamais joué, et pourtant tu vois, LES MAUVAISES HABITUDES, ça vient vite, il y joue bien maintenant.

Donc, faute de connaître quels sont les savoirs et les théories qui sont à l'origine de cette conception du jeu comme source d'apprentissage, le manque du capital culturel ne permet pas d'avoir une attitude plus globale du savoir ; coupées du savoir qui les fonde, tous les apprentissages vont agir comme des savoirs partiels, ce qui aura comme conséquence une difficile rationalisation de ces étapes d'apprentissage et donc, une rentabilité différentielle de la pédagogie scolaire en rapport à ces

groupes d'aspiration chez qui les pratiques éducatives sont marquées par un laxisme puisque c'est chaque occasion qui se constitue en apprentissage sans besoin de le formuler explicitement. D'où il découle un rapport de supériorité-infériorité vis-à-vis des pratiques éducatives par rapport à ces agents en mobilité. Le propre étant la reconnaissance culturelle et non la connaissance de ce qui est culturel, de ce qui est légitime, il ne leur reste, lors de la mise en application des pratiques éducatives légitimes, que de s'adonner avec dévouement, attachement à la règle et avec une éthique de l'effort et du sérieux, qui, certes étant intériorisée par les enfants ne sera pas sans conséquence dans cet avenir qu'on leur envisage et qui ne pourra avoir lieu que si on s'y prend sérieusement.

3. *ETHOS DE CLASSE, IMPACT DE L'ECOLE, ET PRATIQUES DE SON GROUPE D'ORIGINE QU'ON NE PEUT PAS CHANGER.*

Même si on assiste à cette bonne volonté culturelle, il y a des pratiques propres à leur groupe d'origine qu'on ne peut pas changer étant donné le capital social, culturel et économique.

3.1. Contrôle lâche et contrôle strict

Ainsi on assiste à un contrôle strict en fonction des critères, dires et conseils donnés par les spécialistes dotés de légitimité culturelle, mais il va de pair avec un contrôle lâche sur des pratiques évaluées en fait à partir des critères propres à l'univers domestique, redevables de son ancienne position.

Le manque de rationalisation du cursus enfantin, aura comme conséquence un décalage entre le discours de l'enfance et les attitudes et pratiques nécessaires pour arriver aux objectifs émis lors du discours.

D'où au niveau de ce qui se fait à l'école, ou de ce qui est dit à l'école, on assiste à un contrôle strict au niveau des prati-

ques, mais qui ne s'étend pas à tous les domaines comme c'est le cas pour les groupes déjà installés dans les classes moyennes qui exercent un contrôle strict en vue de l'acquisition des règles péétablies et propres aux classes dominantes. Ici, le contrôle strict dans les domaines qui s'avèrent importants - d'après ce que l'école dit - comme par exemple les jeux, l'importance que l'enfant puisse avoir une chambre où jouer, l'importance de passer un temps qualitatif avec les enfants, l'importance de les conduire à des activités culturelles, etc..., va aller de pair avec un contrôle lâche sur l'ensemble de la vie de l'enfant, mais ne sachant pas sur quels savoirs cela est fondé, on ne peut pas aller au-delà de ce qui est dit.

En conséquence, lorsqu'il s'agit de ce qui est fait à l'école, on connait très bien ce qui est fait et dans quel but cela est fait, et on essaie que la maison puisse être une continuation de l'école, avec les mêmes jeux, des activités pareilles ; il faut que ce soit les mêmes. On accepte difficilement que l'enfant ait un pistolet ou qu'il joue avec des enfants qui jouent aux indiens.

Seulement, ce contrôle strict va de pair avec un manque de contrôle sur tel ou tel aspect de l'éducation des enfants dont les critères seront plutôt ceux de l'univers domestique, redevables à leur classe d'origine et qui sont difficiles à changer.

X. *Est-ce que votre enfant connait la droite et la gauche?*

Mère *Maintenant que j'y pense... je ne sais pas, non je ne crois pas, est-ce que c'est important ?*

X. *Est-ce que vous pensez que c'est important qu'il se comporte bien à table ?*

Mère *Ce c'est un problème, je ne sais pas ; je crois qu'il ne faut pas exagérer, ils sont encore petits ; surtout dernièrement je trouve qu'il mange très mal, avec les mains... Est-ce important cela ?*

Ou encore avec les jouets,

X. *A quelles occasions leur achetez-vous des jouets ?*

Mère *D'habitude pour les fêtes, leur anniversaire, ou si je vois qu'ils sont déjà fatigués de jouer avec ceux qu'ils ont. Aussi j'ai pris l'habitude de les "faire disparaître" un temps, comme ça, cela leur fera à nouveau plaisir.*

Leur courte scolarité, et leur expérience de classe, ainsi que les acquis au long du trajet fonctionnent avant tout comme des savoir partiels,autant de conditions objectives qui ne permettent pas d'avoir une attitude plus globale, ou un contrôle en vue d'un apprentissage ou des acquisitions précises. De là il découle qu'ensemble avec la définition légitime de l'enfance on assiste à une appréhension des âges qui est aussi fonction avant tout de son ancien éthos de classe.

Mère *Ce que je veux, c'est qu'ils puissent s'amuser le mieux possible ... Nous on l'a amené à l'aéroport parce qu'on s'imaginait que cela pourrait lui faire plaisir, mais il n'a même pas regardé les avions.*

Non pas d'activités en dehors de la maison, les pauvres, ils sont bien trop petits, et ils en ont bien trop avec l'école.

Ou encore, aussi son ancien éthos de classe, qui est à l'origine d'évaluations telles que

Mère *Moi je veux qu'ils se couchent très tôt, parce que autrement, on devient trop fatigué, ils détruisent tout, bref, c'est le gros désordre.*

Les jouets je les garde toujours en haut, surtout pas à leur portée... Rien à faire vous savez, s'ils avaient

toujours cela à leur portée, ça serait le gros désordre; et puis ils casseraient tout...

La peinture... ça seulement avec moi, parce qu'autrement si je laisse les crayons à leur portée, et bien ils mettraient de la peinture partout... je n'y peux rien, ça m'énerve quand je vois les choses en désordre et sales ...

D'où il découle que même si au niveau du discours, l'enfant est cet être objet d'apprentissage, cet apprenti adulte, le neuf se mêle avec le traditionnel, l'ordre et le propre peuvent passer au-dessus de l'autonomie des enfants, ou de son "libre épanouissement contrôlé". Le fait que les enfants se fatiguent le moins possible, et qu'ils puissent se distraire au moindre coût passe au-dessus de cette individualisation de l'enfant qu'on veut obtenir par l'installation de sa chambre qui est dite chambre d'enfant.

Mère *Les enfants... eh bien, ils jouent partout dans l'appartement, surtout ils jouent là où je suis. Oui, je les laisse, même si je suis à la cuisine ils viennent jouer là, en fait je crois que là où les enfants veulent jouer, c'est là où il y a la mère.*

De même pour l'aménagement du temps,

Mère *Oui, avec les horaires je suis stricte, puisqu'autrement on s'énerve, c'est le gros désordre et ils détruisent tout, est-ce que cela est important ?*

A cheval entre deux systèmes éthiques, limités par les conditions objectives - revenus, appartement petit, instruction, connaissances, temps libre social - on assiste à un doute global sur les anciennes pratiques, mais parce qu'on ne peut pas encore rationnaliser les nouvelles, cela a comme conséquence que parfois on agit d'après ses humeurs ou d'après les besoins du moment. En fait, les attitudes et pratiques nouvelles avec les enfants

restent essentiellement conditionnées par son ancien éthos de classe, par son habitus antérieur, l'impact et force de changement étant essentiellement conditionnés par les possibilités qu'a toute attitude nouvelle de s'appuyer sur une attitude et pratique ancienne.

D'où ce rôle de l'héritage familial qui, étant moins vu, est le plus subtile dans la reproduction des positions hiérarchisées puisqu'étant à l'origine de cet habitus, de cette manière de voir et de percevoir le monde, de ce système de dispositions et d'attitudes durables et transposables à l'égard du monde et des choses. A l'origine donc de toute acceptation et de toute réappropriation de n'importe quelle innovation.

3.2. La soumission à l'ordre scolaire

Etant donné leur trajectoire, et le système de dispositions à l'origine des attentes formulées à l'école, la forme que prend l'acceptation de l'école est avant tout d'une soumission à l'ordre scolaire. On compte sur l'école pour le projet implicite de mobilité et on ne dispose pas des moyens techniques pour la contester. Etant donné son capital culturel, social et économique, la soumission à l'ordre scolaire fera partie de ces pratiques à changer.

Même si on essaye de participer à la marche de l'école, il s'agira quand même d'une soumission, alors participative. Les instituteurs n'auront pas le pouvoir en soi, proches du sacré, comme c'est le cas dans les classes populaires, mais ils appartiennent à ce groupe d'aspirations dotées de légitimité culturelle, sur qui on compte pour se faire réaliser l'avenir des enfants et l'affirmation dans la position convoitée, et en face de qui, étant donné le capital culturel, social et économique dont on dispose, on est démuni d'éléments pour leur présenter une critique ; le rapport est de supérieur à inférieur et on s'y soumet parce qu'ils s'érigent comme les détenteurs de

ce savoir légitime qu'on voudrait partager.

Etant entre les deux, on assiste à un manque de savoir faire propre à la couche à laquelle on voudrait parvenir et cela les amène à décharger la responsabilité de l'éducation de leurs enfants sur des institutions telles que l'école dotée d'un poids symbolique beaucoup plus grand que le leur.

Bien qu'ils engagent toute leur bonne volonté culturelle pour comprendre les raisons profondes d'un tel enseignement, leur manque de capital culturel les écarte du champ purement scientifique, les empêche de rationnaliser l'enseignement et les voue à la soumission vis-à-vis de l'école et des instituteurs.

X. *Est-ce que vous avez des réunions de discussion pédagogique avec les instituteurs ?*

Mère *Oui, une par an généralement, et puis trois fois où l'on discute avec mademoiselle ; elle nous explique surtout comment va l'enfant, comment il progresse.*

X. *Est-ce que les parents collaborent avec les instituteurs au niveau pédagogique ?*

Mère *Je pense qu'il doit y avoir très peu de parents préparés à ce niveau ... non, disons que les discussions c'est surtout du genre questions... Et, pour le reste, on collabore bien avec l'école, il y a tellement de problèmes économiques ...*

X. *Est-ce que vous auriez des critiques à formuler vis-à-vis de l'école ?*

Mère *... Non... pas d'aspect négatif... non, bon, l'économique, c'est vrai, si on avait le problème solutionné, on pourrait avoir plus de matériel et les choses iraient pour le mieux...*

X. *Sur quoi vous pensez qu'il faudrait insister dans une école ?*

Mère *... hhumm... je ne sais pas ... vous dites ?*

D'où, à l'opposé des questions pour lesquelles on avait déjà un discours émis par les instituteurs ou par l'un ou l'autre spécialiste, ici on a été sans réponse ; puisqu'il n'y avait pas eu de discours, on n'avait pas pu se le réapproprier. Ainsi tous les savoirs émis par l'école ou d'autres institutions d'apprentissage puisque s'offrant comme un savoir partiel sur l'ordre des choses, actualisent et renforcent la soumission à l'ordre scolaire ; et on dit bien renforcent parce que déguisés sous le masque de la participation active dans le culturel et dans le savoir de l'école, ils voilent davantage les causes et l'existence même de cette soumission.

Ainsi, c'est seulement quand l'enquêteur essaie de concrétiser la question à savoir si elle pense que c'est au niveau de des connaissances,ou à l'expression, ou au social qu'il faudrait donner priorité, qu'on assiste à une hésitation, bien qu'on essaie de répondre correctement.

Mère *... eh bien, oui, je pense que c'est dans les trois aspects... oui, sûrement... mais peut-être le social est le plus important puisqu'il faut que l'enfant sache où il vit et le reste ça viendra... ne pensez-vous pas que c'est très important ?*

D'où il découle que tout d'abord la mère ne s'autorise pas à émettre des critiques ou des jugements vis-à-vis de l'école, faute de moyens techniques et aussi parce que les instituteurs sont les détenteurs d'un savoir légitime et que ce sont eux, et pas les parents, qui sont réputés être les détenteurs du savoir pédagogique. Et d'un autre côté cela va de pair avec cet amour pour une pédagogie dont on s'érige comme les premiers zélateurs

au nom de leur scientifisme, même si on assiste à des critères d'évaluation de l'école et des instituteurs redevables de son ancien éthos.

Mère *Elle est vraiment bien cette année la demoiselle de la classe de l'aîné, tu ne sais pas à quel point elle est affectueuse, calme, tranquille ... elle laisse faire les enfants ...*

J'ai quand même bien plus peur pour celle de l'année prochaine, quand je la vois, je me dis, tiens, celle-là elle a l'air bien plus dure, je ne sais pas si elle saura traiter les enfants comme il faut... mais on verra, des fois on a des surprises.

X. *Est-ce que vous connaissez les progrès des enfants, les évaluations et en fonction de quels critères ?*

Mère *Non... enfin oui, on nous dit comment il progresse, et nous on profite pour demander des conseils sur les manières de traiter l'enfant, de savoir quels jouets acheter, ou quels bouquins lire ...*

De même dans les activités culturelles ... c'est fou la différence entre les instituteurs et les parents... lors des sorties, quand c'est avec l'école, c'est fou ce que les enfants en profitent ... Des fois ILS ME FONT DE LA PEINE QUAND JE VOIS QU'ILS SONT OBLIGES A SORTIR AVEC LES PARENTS.

Face au champ proprement culturel, il ne leur reste qu'une attitude de démission et d'acceptation de l'ordre scolaire avec une absence totale de critique, ce qui leur fait intérioriser la nécessité des instituteurs comme guides, la nécessité de spécialistes pour les guider ainsi que cette nécessité de pouvoir faire en sorte que l'école continue à la maison, tout en essayant d'y mettre les moyens.

Ainsi le type de rapport à l'école et cette soumission participative en tant que forme que prend ce rapport ne peut être expliquée que par toute la trajectoire. L'école est très bien parce que connotée positivement d'un côté par le type de public qui fait partie de ces écoles de pédagogie active, puis parce que les instituteurs en font les louanges, parce qu'elle permet d'avancer dans les apprentissages tout en permettant une rencontre culturelle, parce qu'enfin, c'est une pédagogie qui part de l'enfant et qui le respecte tel qu'il est.

Mais on en reste là, on ne peut pas aller plus loin, il ne leur reste pour se défendre que leur bonne volonté culturelle et l'attachement à la règle. Vu leurs conditions objectives, on n'a pas de choix au niveau des écoles, il en faut une qui ne coûte pas cher et qui soit dans le quartier - les déplacements aussi coûtent chers et quand on a trois enfants on ne peut pas. Donc limités par leur capital économique d'un côté et puis par le capital culturel et social dont ils disposent, on a difficile de pouvoir envisager d'autres alternatives pédagogiques, et l'école devient ainsi ce lieu où une mise en question n'est pas possible, auquel on essaie de s'attacher, qu'on essaie de comprendre ; en faire partie, ensemble avec les instituteurs et se sentir admis dans le sanctuaire de la culture - le sanctuaire possible, même si on n'en maîtrise pas les lois pédagogiques et, que si au point de vue culturel on y est en relation de soumission totale face aux représentants légitimes - devient le lieu d'affirmation de soi et d'oubli de ce qu'on était pour se retrouver en ce qu'on voudrait être.

3.3. Acceptation de la domination

L'impact de l'école, même agissant au niveau de restructuration d'éthos de classe ne prend pas la forme d'une mise en question fondamentale des rapports de pouvoir à l'origine de sa marginalisation vis-à-vis de ce qui est culturel.

Etant donné son origine familiale et sa trajectoire, l'école s'inscrit dans son trajet de mobilité comme appui dans cette promotion qui se veut individuelle.

L'école se présentant comme un défi pour dépasser les obstacles à surmonter au long du trajet fait l'objet de la même pratique morale redevable de son éthos de classe, qui déjà tout au long du trajet ne lui a pas permis de se poser les questions des fondements aussi bien de son origine familiale que de tous ces manques ressentis comme une affaire de volonté et ce qu'il fallait c'était ne pas épargner les efforts pour les dépasser et y remédier en profitant de tout ce qui nous est offert.

L'école s'offre donc comme un de ces remèdes ; elle demande une disponibilité des efforts et des renoncements, elle fait l'objet de cette éthique volontariste, du sérieux ; il faut s'y adonner si on veut remédier chez les enfants à ce qu'on a subi soi-même.

Ainsi le respect pour la personne, faire face aux situations avec responsabilité - l'éducation des enfants étant une de ces situations - en même temps que les poussant à une mobilité implicite, étant donné les conditions objectives et le moteur lui-même de ce processus de mobilité, peut fonctionner en même temps d'une certaine manière comme un frein parce qu'acceptation sans discussion de l'ordre des choses.

Mère *Pour moi, qu'ils se tutoient ou pas, ça m'est égal, dès qu'on a le respect pour la personne, c'est à eux de décider.*

Que voulez-vous, chacun a ses capacités, alors on fait ce qu'on peut, mais ce qui compte c'est que chacun puisse se réaliser comme personne et puisse devenir ce qu'il peut d'après ses capacités.

Je pense que même si les parents avaient difficile à accepter, tout le monde devrait continuer l'école après 14 ans.

Quoi qu'il en soit de l'école, ne pouvant mettre en question cette qualité et les programmes en fonction de cette qualité que l'école dit avoir, ce ne sera jamais la faute de l'école ; ce sont les enfants, chacun ayant ses capacités, et puis, ce qui compte est de s'épanouir en tant que personne. L'école, elle, fait tout ce qu'elle peut.

C'est donc l'ethos propre à une appartenance de classe, propre aux expériences qui en sont corrélatives d'après les conditions matérielles d'existence au long de tout le trajet qui est à l'origine d'une compréhension de l'impact et des formes d'impact que peut avoir une école étant donné le public auquel elle s'adresse

Ici, dans ces agents appartenant à la classe moyenne basse, tiraillés entre ce qu'on veut et ce qu'on peut, de par leur position et les expériences dans leurs conditions matérielles d'existence, ne pouvant mettre en question les rapports de pouvoir, cette pratique morale va agir en tant qu'attitude d'acceptation de la domination, et de réédification de l'ordre des choses. Ne pouvant pas formuler des attentes explicites à l'école en fonction d'un projet cohérent d'avenir pour les enfants, on assistera à un laisser faire à l'école, englobé dans un laisser faire et laisser aller à l'ordre des choses, où on essaiera de se faire une place coûte que coûte. Ce laisser aller et laisser faire à l'ordre des choses les conduiront à une course au rattrapage, à une confirmation de leur marginalisation comme du domaine du naturel, le sommet de leur aspiration étant de connaître au maximum les règles du jeu pour s'en tirer de la meilleure manière possible.

L'école s'inscrivant donc comme une pièce qu'il faut connaître le mieux possible pour mieux connaître les règles du jeu, pour

mieux connaître les règles préétablies, sera donc le lieu de dévouements sans critique ; en fait l'acceptant parce que nécessaire pour faire face aux obstacles, elle aura avant tout comme fonction la naturalisation de l'ordre social et deviendra ce support nécessaire pour un projet d'avenir qui prendre la forme d'une promotion individuelle.

Graphique núm. 2. Famille appartenant à la classe moyenne basse.

TEMPS 1: Intériorisation de l'objectivité

HABITUS DE PARENTS STRUCTURE PAR LES CONDITIONS OBJECTIVES

Trajectoire des parents (Expériences déterminées par les conditions objectives) → **Intériorisation faite par les parents** → **Habitus des parents**

Trajectoire des parents	Intériorisation faite par les parents
Expérience scolaire de la mère. Niveau primaires	Rélégation vécue comme une question de volonté. Nécessaire pour apprendre, pour devenir quelqu'un.
Expérience scolaire du père Etudes techniques.	Nécessaires pour se faire une position dans l'économique.
Expérience de travail de la mère à 14 ans.	Vécu comme choix et comme libération contraintes scolaires
Expérience de travail du père , dès l'âge de 13 ans.	Nécessaire pour faire des études de soir. Contrainte nécessaire en vue de l'avenir
Expérience de la mère de articipation à un groupe réligieux.	Vécu comme réponse à sa situation personnelle.
Expérience de mariage de la mère avec quelqu'un d'une position supérieure à la sienne.	Vécu sous le mode du choix
Expériences de contacts culturels avec des personnes appartenant à d'autres groupes sociaux .	Nécessaires pour savoir comment agir et comment se comporter.
Expérience de participation dans l'école des enfants.	Nécessaire pour savoir comment éduquer les enfants. Pour ne pas écraser les enfants.

Habitus des parents

- Définition des âges basée sur la nécessité d'une préparation pour l'avenir. Ecole: fonction du futur, de la position future.
- L'école est nécessaire pour permettre une position dans l'économique.
- N'importe quelle école primaire est valable dès qu'elle sert à faire des études.
- Faire des études un affaire de volonté. Si on veut, on trouve les moyens.
- Nécessité du travail pour être adulte. C'est par la profession qu'on devient qqn. L'école ne prépare pas pour le travail. Moyen de se concrétisser dans une position
- Accoutumance à la domination. Il faut se fixer des objectifs et s'y adonner avec effort et responsabilité.
- Un bon emploi et une position dans l'économique il faut la conquérir. Accoutumance aux efforts et sacrifices pour devenir quelqu'un.
- A partir du travail on peut s'épanouir comme personne. Il n'y que l'économique qui est important. Il faut connaître davantage et profiter les occasions d'apprentissage pour devenir plus personne.
- La vie présente toujours des défis. Il faut s'y adonner et les dépasser avec responsabilité.
- Il faut toujours apprendre de ceux qui savent et qui connaissent.
- Il faut avoir les contacts nécessaires pour bien agir avec les enfants. Sens des normes et des règles préétablies. L'enfance est l'âge où se développe l'intelligence des enfants.

RECONVERSION

REPRODUCTION

TEMPS 2: Extériorisation de l'intériorité

HABITUS DES PARENTS PAR RAPPORT AUX ENFANTS ET A L'ECOLE DES ENFANTS
(Extériorisation des conditions objectives structurant les pratiques).

Habitus (principaux indicateurs)	Pratiques
Utilité de l'école par rapport à l'avenir	-L'enfance est le temps des apprentissages nécessaires pour le projet d'avenir chez les enfants -Le salut vient de l'école, l'avenir se construit aujourd'hui. -L'enfant objet d'apprentissage.
Utilité d'une école de pédagogie active	-Eveille davantage l'intelligence des enfants. dans tous les sens. -Nécessaire pour savoir le cursus enfantin établi. -Elle permettra davantage que d'autres écoles de faire des études. -Lieu d'une promotion qualitative chez les enfants. -Lieu de la rencontre culturelle nécessaire, du légitime, du reconnu, pour savoir comment faire avec les enfants.
Utilité de la maison comme lieu de rentabilité pédagogique.	-Nécessité de passer un temps qualitatif avec les enfants. -La maison doit être une continuation de l'école. -Il faut qu'on s'organisse en fonction des enfants. Aménagément aussi bien de l'espace que du temps. -L'enfant apprend par le jeu. Il faut des jeux éducatifs.
Contrôle stricte	-Des jeux et des activités des enfants en fonction de la reconnaissance culturelle. -du milieu social des enfants. -soumission aux dires des instituteurs et des spécialistes. Attachément à la régle.

	Habitus (principaux indicateurs.)	Pratiques
RECONVERSION	Utilité du savoir et des connaissances	-pour savoir comment se comporter et comment agir avec les enfants. -pour savoir comment lire, comment s'exprimer en société. -assistance aux conférences, stages, colloques, groupes de réflexion.
RECONVERSION	Ethique de l'effort et de la responsabilité	-Il faut mettre tous les moyens à sa portée en vue d'une rentabilisation pédagogique et d'une éducation. chez les enfants.
REPRODUCTION	Accoutumance au rapport de pouvoir	-Soummission à l'ordre scolaire. -Les instituteurs, légitimité incontestable.
REPRODUCTION	Ethique de la fatalité	-l'école doit servir à tous d'après ses capacités. -On est différent par nature. L'intelligence un énigme du destin. -Il faut mettre tous les moyens à sa portée pour réméder les manques. -Si l'enfant n'a pas de capacités, la faute n'est pas à l'école. Qu'il fasse ce qu'il puisse faire.
REPRODUCTION	Contrôle lâche.	-évaluation sentimentale enfance et difficile rationnalisation âges d'apprentissage. -horaires fonction nerfs et fatigue -l'ordre et le propre au-dessus autonomie enfants. -jouets et jeux: se distraire au moindre coût.

III. FAMILLE APPARTENANT À LA CLASSE SOCIALE SUPÉRIEURE

1. LA MAISON, LIEU D'INFORMATIONS DIFFUSES

A l'opposé des enfants appartenant aux classes ouvrières pour lesquelles le décalage entre école et maison a comme effet que la maison n'entre pas dans une fonction éducative, et aussi, à l'opposé des classes moyennes pour qui la maison est le royaume de l'éducatif mais d'un éducatif qui ne se réalise que par un attachement à la règle ; ici, dans cette famille appartenant à la classe supérieure on assiste avant tout à une connaissance familière et implicite à partir de laquelle s'aborde le monde. Ce monde des évidences naturelles et indiscutables qu'ils perçoivent à travers le sens pratique, n'est pas le même que pour les enfants des autres classes.

Dans les agents appartenant aux classes supérieures, on peut se permettre un certain laxisme qui est tout autre que ce laisser aller propre aux classes populaires et qui se distingue surtout du rigorisme des classes moyennes. Le fait qu'il n'est pas nécessaire de s'attacher à l'éducatif pour l'éducatif, aux savoirs et aux connaissances multiples inhérentes au capital détenu, a comme effet que les enfants apprennent de façon diffuse, familière et détournée en toutes occasions. N'importe quel évènement peut être constitué comme occasion d'apprentissage spontané par le travail pédagogique dans lequel ils baignent.

1.1. Expérience de classe, éthos de classe de la mère et stratégies éducatives.

Dans cette famille on assiste à un décalage entre le capital culturel du père et de la mère et, de la part de la mère on assiste à un attachement omniprésent à son groupe d'origine -condition enfin de son équilibre - et à une valorisation de la culture ouvrière.

Mère *Moi, je pense que la classe ouvrière elle aussi a une culture ... seulement, évidemment on l'oublie... je pense qu'on devrait faire notre possible pour que cette culture émerge, se manifeste... A ce propos je trouve que c'était très bien l'exposition que les enfants de l'école ont fait montrant leur quartier...*

X. *Est-ce que vous êtes stricte avec les horaires des enfants ?*

Mère *Non, pas du tout, parce qu'il y a bien des choses plus prioritaires ... On arrive toujours tard à la maison. Discuter avec les gens, aller chez l'un ou l'autre. Puis, si quelqu'un vient à la maison, je les laisse jouer. C'est vrai que la plupart des jours, ils ont sommeil le matin... ils se couchent très tard... mais on rattrappe le samedi ...*

Donc, cet attachement symbolique à sa classe d'origine va avoir un effet au niveau des pratiques éducatives avec les enfants, même si cet effet reste fort conditionné par la nouvelle identité qui émerge et par l'éthos propre à sa nouvelle position de classe. Etant entre les deux positions de classe, et, étant donné son expérience d'exploitation et de lutte contre cette exploitation, son rapport vis-à-vis de la classe supérieure dont elle fait partie, est caractérisé en fait par une ambivalence qui se manifeste tantôt dans une requête, tantôt par un rejet de cette classe d'arrivée. Mais, par le glissement de nouvelles pratiques

propres à sa position actuelle et face au doute, elle cherche constamment l'appui des membres des classes supérieures, surtout des intellectuels situés à gauche, ce qui a comme conséquence que cet attachement et cette défense de sa classe d'origine coexistent avec un souci de pénétrer dans les nouvelles pratiques et on assiste progressivement à un questionnement et à un doute global sur les pratiques anciennes.

D'où, au niveau des pratiques éducatives avec les enfants, même si on assiste à de fortes inerties dûes à son origine de classe, on assiste, tout en réinterprétant ses origines, à un souci de ne plus éduquer les enfants comme elle-même a été éduquée, à une réinterprétation constante de ses origines, ce qui l'amène à une angoisse permanente, une hésitation constante pour savoir comment éduquer les enfants.

Mère *Nous, on nous a voulu comme ça, des ignorants, on nous a exploités dans tous les sens ; nous maintenir dans l'ignorance en a été une condition ... De là on ne sait pas, il est difficile de savoir comment éduquer les enfants, comment les traiter...*

Et puis, quoi que je fasse, je représente toujours pour eux le côté dur, à l'opposé de mon mari. Pour les enfants, il s'érige presque comme un Dieu ; c'est lui qui joue avec eux les week-ends... C'est lui qui lors des sorties et des excursions passe tout le temps à leur expliquer l'histoire du lieu, ou simplement leur raconter une ou l'autre chose. Mais, c'est ce que moi je dis, moi on m'a pétrie comme ça, à force de coups... Et ce n'est pas le cas de mon mari, son souvenir doux de l'enfance, ses excursions, sa maison de campagne, ses jouets et son jardin... moi, je préfère de pas m'en souvenir de mon enfance...

Attitude de démission qui, bien qu'interprétée à partir des origines aura comme effet social une recherche positive des manières de faire et d'agir.

Certes, les stratégies éducatives à la maison seront une conséquence logique de cette ambivalence, de ce rapport contradictoire entre une requête et un rejet des pratiques, cela étant expliqué par son trajet et par son expérience de classe, mais l'acceptation progressive de sa classe d'arrivée, l'admiration et le poids symbolique de son mari, vont faire qu'essentiellement en ce qui concerne les stratégies éducatives, c'est le père qui a une influence décisive.

Mère *C'est toujours lui qui gagne ... on est tellement opposé, on est aux antipodes, et pourtant je me laisse toujours convaincre, je me soumets toujours en fin.*

1.2. L'organisation de l'espace et du temps

Les membres des classes moyennes essaient à tout prix de s'en tenir à la règle et d'aménager l'espace et le temps dans leur maison en vue du rendement maximum du développement de l'enfant, mais où surtout tous les dires ont une portée éducative parce que c'est pour le développement de l'enfant, et où on assiste à une sorte de mépris de tout ce qui n'est pas éducatif. A l'opposé de tout cela, ici, dans cette famille appartenant à la classe supérieure, on ne parle pas d'éducatif, on assiste à un certain laxisme, puisqu'en fait l'éducatif est déjà assuré en deça de toute intention explicite des agents, par l'ensemble du cadre même d'existence qui est en fait façonné par le système de conditions économiques et culturelles qui l'a produit.

Donc, même si on assiste à un décalage à cause des caractéristiques propres au trajet de la mère et que ce laxisme est mêlé d'un certain laisser faire propre aux classes populaires, le travail pédagogique est caractérisé par l'ensemble diversifié

des contrôles opérés et des incitations multiples données à l'intérieur de l'univers culturel légitime.

Le capital culturel élevé qu'on détient influe aussi bien sur l'aménagement de la maison que sur l'ensemble des pratiques éducatives, qu'il s'agisse d'une évaluation d'un dessin, ou de l'aménagement d'un coin qui permette aux enfants de se sentir comme des êtres uniques puisqu'on a un support matériel aux activités.

X. *Est-ce que les enfants ont une chambre ?*

Mère *Oui, sûrement, c'était un peu le problème lorsqu'on nous a accordé cet appartement, le manque d'espace. Mais on a réussi à bien l'aménager. La grande chambre, on l'a réservée aux enfants ... très claire, avec des meubles pliants, ça va, on a l'espace pour les tables, un coin pour jouer. Puis il y a encore l'extérieur où ils peuvent jouer à des choses qui leur permettent de dépenser plus d'énergie.*

X. *Est-ce que d'habitude ils jouent dans la chambre ?*

Mère *Oui, bien sûr, ça oui. S'ils viennent dans la salle à manger (salon), ils savent qu'ils ne peuvent jouer qu'à certaines choses, et puis, ils n'aiment pas puisque dans le salon c'est toujours "ne touche pas"... enfin ils savent.*

X. *Est-ce que vous jouez avec les enfants ?*

Mère *Disons que d'habitude c'est mon mari qui joue ; il adore les enfants ; pour lui l'enfance est quelque chose de tellement délicat... Mais des fois c'est moi-même, ça m'amuse aussi, l'autre jour on a construit les legos ensemble toute la journée, mais disons que*

surtout, j'essaie d'être là et regarder ce qu'ils font, comment ils dessinent, comment ils construisent, ça m'amuse de les regarder ... et les observer, c'est intéressant. D'habitude, ON GARDE ET ON CLASSE TOUS LES DESSINS, DES FOIS QUE MON MARI ME DIT, TIENS CELUI-LA EST FANTASTIQUE. Je vais vous en montrer un que l'aîné a dessiné quand il avait rien que trois ans... Pour mon mari c'est un trésor.

Le temps passé avec les enfants n'est pas le qualitatif qu'elle voudrait, cependant, il reste vrai que le temps, les moyens dont elle dispose font que les enfants sont considérés comme des êtres uniques, évalués pour ce qu'ils sont et ayant le support matériel pour ce qui les intéresse, ainsi qu'un éventail de choses qui encouragent leurs intérêts multiples et diversifiés. Les classeurs pour les dessins, la petite boite pour les découvertes en montagne, ou encore l'autre avec les coquillages de la mer, autant de supports matériels qui confèrent du poids symbolique à ce qu'ils font. De même les racines des Pyrénées ou celles de la Meseta, les pierres provenant de telle ère ou des fossiles provenant de telle autre ère, dont il y a une collection dans leur chambre, mais également dans l'appartement, ensemble avec d'autres objets dotés aussi de légitimité. C'est beau, les enfants montrent les trésors qu'ils ont étudiés, comme ils disent, avec papa.

Ainsi, par un jeu banal et gai, ils apprennent à s'intéresser aux choses, à les classer, à avoir le sens de l'histoire, de l'espace et du temps, autant de schèmes classificateurs et de goûts esthétiques qu'ils intériorisent sous le mode de la nature, à partir du jeu et de l'amusement.

Ainsi aussi l'espace pénètre dans les êtres. Dans la maison les espaces ont une fonction, ainsi le bureau de papa, le coin des enfants ou le salon, chaque espace est destiné à la réalisation de choses différentes et a une fonction différentielle. Il y a

encore, l'intérieur et l'extérieur, les jeux d'intérieur et ceux d'extérieur, les activités dans la maison et celles hors de la maison qui ont lieu de préférence les week-ends ou pendant les vacances. C'est ainsi que le cadre même d'existence fournit d'une manière diffuse ces schèmes de perception du monde, qui, vécus sous le mode du ça va de soi, sont à l'origine de la formation de ces dispositions, de ce naturel. Tout cela est vécu sous la forme du "ça va de soi" et apparaît comme un don, une grâce, ce qui est à l'origine de cet accord entre aspirations subjectives et possibilités objectives.

1.3. Position de classe et usage social des jouets

Les enfants ont le cadre pour manifester ce qui les intéresse et ils y sont encouragés par des moyens multiples et diversifiés.

X. *A quelle occasion vous leur achetez-vous les jouets ?*

Mère *Ca dépend vraiment. Des livres pour enfants, on en achète assez souvent, mais je ne saurais pas dire quand. D'abord il y a mon mari qui leur achète beaucoup. Dernièrement il leur a acheté une grosse encyclopédie pour enfants en je ne sais pas combien de volumes. Il dit que c'est beau à regarder. Autrement, je ne sais pas, je vais dans les librairies spécialisées pour enfants, et des fois c'est eux qui me disent, d'autres fois c'est moi qui vois des livres qui pourraient les intéresser, et j'achète, c'est tout.*
Et pour le reste, ça dépend aussi, d'habitude quand je vais dans un magasin, il y a tous ces magasins spécialisés pour enfants qui ont des choses fantastiques ... Evidemment aussi lors de leur anniversaire, et pour la Noël.

X. *Est-ce que vous leur achetez des jeux éducatifs ?*

Mère *Disons que c'est surtout moi qui leur achète des jeux dits éducatifs, des fois des jeux qu'ils ont à l'école ou des jeux qui me semblent bien ... Mais c'est ce que dit mon mari, on exagère et on exagère avec tous ces jeux dits éducatifs qu'on trouve dans les commerces spécialisés pour enfants ; en fin de compte on n'achète que ce qu'on t'offre ; l'imagination qu'il dit on peut la faire travailler avec n'importe quoi. Il faut dire que c'est surtout mon mari qui s'amène avec des déguisements pour enfants, avec des jeux d'indiens ... des tas de choses qu'il achète n'importe où, au premier magasin qu'il voit.*

Moi, c'est ce que je dis, c'est surtout avec cette obsession de l'éducatif qu'on fausse trop les choses. Leur acheter des pistolets ou des indiens, au fond c'est ce qu'ils vivent à l'extérieur, si cela leur fait illusion, pourquoi pas ... C'est bon de les voir jouer, ils changent de personnalité.

Oui,... c'est la violence et il ne faut pas ... d'accord, ça ne sera pas moi qui vais les pousser à la violence, mais quoi, si au fond on vit dans un monde plein de violence ..

D'où il découle que même si on assiste à des réinterprétations de la part de Madame en fonction de son éthos, et que pour elle développer l'imagination ou l'illusion reste difficile à classer dans l'ensemble du développement de la personnalité -"oui mon mari n'achète même pas les jouets dans des magasins spécialisés"- il reste vrai qu'on assiste à un discours et à des pratiques tout à fait autres que celles des agents appartenant à la classe moyenne dont l'appui ne vient que de leur attachement à la règle, de la peur du ridicule lorsqu'on sort de ce qui est défini comme légitime ou qu'ils ont compris comme étant légitime. (voir à ce propos des jeux d'indiens et pistoleros, le discours de la mère appartenant à la classe moyenne)

Ici, on a à faire surtout à un certain laxisme, à une certaine relativité des choses, laxisme permis par leur capital culturel élevé, par ce rapport au savoir global puisqu'étant au courant des théories, et des fondements de ces théories qui sont à l'origine des apprentissages et du rôle joué par le jeu dans ces apprentissages. On ne doit pas s'en tenir à la règle, on peut la dépasser, on peut inventer, s'il le faut,aller au-delà de ce qui est dit et affirmé par l'école.

2. *ROLE DE L'ECOLE ET ETHOS DE CLASSE*

Ainsi le matériel fourni à l'école,

Enfant 1 *Maman, tu sais ces bouquins que papa nous avait achetés et qu'on a amené à l'école... maintanent on les étudie et on les suit avec l'ensemble des enfants de la classe...*

Mère *Chez nous c'est ça assez souvent : beaucoup, beaucoup de choses qui finissent à l'école, des bouquins, des jeux...*

Matériel fourni à l'école qui confère du poids symbolique et une assurance chez ces enfants qui savent que ce qu'ils font est valorisé par les instituteurs. La famille s'érige donc comme instance dotée en tout cas d'autant de légitimité que l'école, pouvant dépasser même le rôle de celle-ci dans les pratiques éducatives. Ainsi l'enfant, lors d'une excursion,

Enfant 1 *Mais papa, il faut qu'on apporte tout cela à l'école, tu vas voir comment mademoiselle va être contente ; On va s'amuser et on va travailler ça avec l'ensemble de la classe.*

Cette excursion est vécue dans le cadre de cet univers naturel des choses - les week-ends on sort toujours à la mer ou à la

montagne - et fait partie de ce monde naturel de possibles qui s'offrent aux enfants comme une chose que l'on fait, qui va de soi.

Vécues comme naturelles ces conditions d'existence fournissent aux enfants des attitudes et des aptitudes où un avenir est vécu subjectivement.

L'école a sa place, mais rien que sa place dans l'éducation et les apprentissages des enfants. On peut risquer l'école, implicitement on y aura un rapport de supériorité. Etant donné son capital culturel, on peut détecter les problèmes chez les enfants.

Mère *Le petit, on remarquait qu'il avait un problème dans la prononciation ; on a cherché, on s'est renseigné, et puis on a trouvé un professeur qui a bien voulu lui appliquer une thérapie. Certes, c'était de l'autre côté de la ville, en voiture ça nous prenait presque trois quarts d'heures, mais on y allait trois fois par semaine, actuellement il semble que ça va beaucoup mieux...*

Ou encore

Avec le petit on a toujours des problèmes, on ne sait pas trop comment le motiver ... je vais essayer de trouver un psychologue qui m'explique un peu. Entretemps je l'emmène faire de la gymnastique, mon mari me disait que maîtriser son corps ça l'aiderait aussi à se rassurer davantage. Je ne sais pas, des fois que je me demande si cela peut être dû à l'école ; si c'est ça, je veux les changer.

Ainsi, même si l'école a des problèmes, si elle manque de moyens, si l'école a des défauts au niveau pédagogique, ils peuvent se permettre de risquer, - sûrement jusqu'à un certain point, sinon

on les changerait - puisque non seulement ils peuvent détecter ces défauts, mais surtout ils peuvent essayer d'y trouver une solution.

Mère *Oui c'est vrai que dans cette école il y a beaucoup de choses qui manquent, par exemple la musique, ça c'était une chose qu'ils avaient dans l'autre... mais je pense que cela n'est pas le plus important, d'ailleurs on peut toujours trouver une solution.*

X. *Est-ce qu'ils ont des activités hors-école ?*

Mère *Bon, comme je disais, actuellement c'est la gymnastique. Je ne sais pas, j'aimerais trouver quelque chose pour les samedis matins ; on pensait à la musique, mais on ne sait pas ; pour l'ainé, ça va, mais pour le petit, il me faudrait quelque chose d'autre, du genre plus sportif... qu'il puisse dépenser ses énergies et son agressivité.*

Donc, même si on trouve des pratiques qui, étant donné l'origine de classe de la mère seront difficiles à changer, en fait, c'est avant tout la position de classe actuelle, avec les conditions objectives qui lui sont attachées, du point de vue social, économique et culturel, qui sera à l'origine du rapport à l'école, et à l'éducation des enfants. Les enfants intériorisent avant tout comme naturel et sous le mode du ça va de soi cette conception et perception du monde et des choses propres à ces agents appartenant aux classes supérieures pour qui, les aptitudes et les attitudes, les savoirs et les savoirs faire inhérents à l'héritage familial, seront vécus sous la forme du don, de la grâce.

D'où il découle que l'impact de l'école, lorsqu'il s'agit de familles appartenant à la classe supérieure, passera avant tout par cette perception de l'école comme n'ayant rien que sa place

dans l'éducation et l'avenir des enfants. Le rapport à l'école est caractérisé par un rapport d'égalité vis-à-vis des instituteurs, même s'il peut parfois apparaître sous la forme d'un rapport d'infériorité, rapport de démission vis-à-vis de la pédagogie - étant donné les conditions concrètes de cette famille. Il reste vrai que la pédagogie est en fait un critère, certes important, mais un critère parmi d'autres qui ont été à l'origine du choix de l'école. D'où le rapport à la pédagogie, étant donné les conditions liées à la position actuelle, peut devenir un rapport de supériorité, si cela s'avère nécessaire.

En tout cas le rapport à l'école - étant donné les conditions qui l'ont structuré : l'école enjeu de lutte, d'affirmation d'identité et refuge de classe, et les conditions de classe actuelle - ne sera jamais marqué par la soumission et la dépendance. L'école n'est pas un guide indiscutable pour les pratiques éducatives ; elle a sa place, les instituteurs n'ont pas un pouvoir en soi comme c'est le cas pour les classes populaires, et non plus un pouvoir incontestable comme c'est le cas pour les classes moyennes. Ici, s'il le faut, on dispose de moyens pour pouvoir les contester ; implicitement le rapport est de supérieur à inférieur.

Mère *Ce qu'il y a dans cette école, c'est que les gens ont peur des instituteurs ; je ne sais pas pourquoi, je ne comprends pas. Derrière, on te dit oui, qu'ils sont d'accord avec toi, que les choses ne vont pas, mais face à eux, c'est toujours oui monsieur l'instituteur. Personne qui ose leur dire leurs quatre vérités. Moi un de ces jours, je vais convoquer une assemblée pour pouvoir dire ce que je pense.*

Donc, étant donné la trajectoire, l'école joue une fonction de refuge de classe et d'affirmation d'identité et son acceptation prendra la forme d'un enjeu de lutte pour une libération collective de la situation des dominés, même si tout cela

concrétise en même temps l'intérêt individuel. Mais aussi, étant donné la trajectoire de cette famille et sa position de classe, la rentabilité de cette pédagogie de l'école est maximale, puisque de par la même expérience familiale on assiste à un apprentissage diffus qui a lieu tout au long de l'existence des enfants, toute occasion se constituant en fait, comme une occasion d'apprentissage.

Graphique núm. 3. Famille appartenant à la classe supérieure.

TEMPS 1. Intériorisation de l'objectivité

HABITUS DE PARENTS STRUCTURE PAR LES CONDITIONS OBJECTIVES

Trajectoire des parents (Expériences déterminés par les conditions objectives) → Intériorisation faite par les parents → Habitus des parents

Trajectoire des parents	Intériorisation faite par les parents
Expérience scolaire du père études supérieures. Cond. objectives: capital économique et culturel dû à l'héritage familiel.	Vécus comme choix Une question de vocation.
Expérience de travail en usine du père	Vécu comme libération d'une structure trop oppressante.
Expérience d'une profession au service de la classe ouvrière	Nécessaire pour offrir ses connaissances au service du monde ouvrier.
Expérience scolaire de la mère: école primaire. Cond, objectives:économiques	Injustice. Contrainte. "On nous a pétri comme ,ça"
Expérience d'émigration de la mère.Trvail dur et surexploité .comme fille à journée .en usine.	Nécessaire pour faire face aux défis de la vie. Situation d'exploitation pour laquelle lutter.
Expérience d'appartenance à un groupe réligieux. de la mère.	Ce qui lui a permis relire ses origines. Nécessaire pour comprendre que la réalisation de soi n'est possible sans une réalisation collective.
Expérience de de militante .situation de dirigeante .de participation dans de groupes politiques.	Nécessaire pour la lutte ouvrière pour une formation politique et une efficacité dans la lutte.
Expérience de mariage avec quelqu'un de position supérieure	Vécu comme choix.Nécessaire pour continuer dans la lutte.

Habitus des parents

- Les études, source d'épnouissement dans ce qu'on aime. Le gai, l'interessant.
- Il faut des études, plus on sait, plus on est libre de choisir
- L'école nécessaire pour permettre ces études. Pour développer progressivement le goût du savoir. Le ludique.
- L'enfance, l'éveil pour le goût de la culture

- Importance d'une formation-instruction, mais il le faut pour tout le monde.
- L'enfance est certes un âge importante pour y consacrer des efforts, mais il y a d'autres choses plus importantes.
- l'instruction, il la faut, mais il ne faut pas formes des enfants d'élite.
- la lutte ouvrière un objectif prioritaire.

TEMPS 2. Extériorisation de l'intériorité

HABITUS DES PARENTS PAR RAPPORT AUX ENFANTS ET A L'ECOLE DES ENFANTS
(Extériorisation des conditions objectives structurant les pratiques

Habitus (principaux indicateurs)	Pratiques
Utilité de l'école de pédagogie active	-éveil pour le goût et l'intéret de la connaissance. -enfance âge où on apprend à jouer en travaillant et à travailler en jouant. -attente d'un minimum de connaissances nécessaires.
Nécessité d'une école populaire	-outre les connaissances, il faut que les enfants puissent avoir une conscience sociale. -La vie n'est pas seulement une bonne instruction d'élite. -l'école enjeu de lutte pour une instruction nécessaire pour tous les déshérités culturels.
Ecole et rapport à l'avenir	-l'avenir est le temps du faire valoir les atouts diversifiés, qu'on transmet dès la prime enfance. -l'école est une pièce, certes importante, mais n'est qu'une pièce dans la construction de cet avenir. -l'avenir se vit déjà subjectivement. On peut remplacer les manques de l'école. Laisser faire à l'école parce que sûreté dans l'avenir des enfants. -Supériorité implicite dans le rapport à l'école, même si doublé d'une délégation de pouvoir à l'école. -On peut collaborer avec l'école en leur fournissant des matériels pédagogiques.

Habitus (principaux indicateurs)	Pratiques
La maison, lieu d'informations diffuses	-l'éducatif est assuré en deçà de toute intention explicite. -lieu d'incitations multiples données à l'intérieur de l'univers culturel légitime. -lieu de l'individualisation des enfants par l'aménagement de l'espace et du temps. -Support matériel à ce qui intéresse les enfants. Encouragement de leurs intérets. -Les jeux, et l s jouets, support matériel è leurs intérets spécifiques. Le beau, le gai.intéressant. On joue en travaillant et on apprend à travailler en jouant.

CONCLUSIONS

La définition légitime de l'enfance étant le propre des groupes qui ont le monopole du savoir, et le savoir circulant de haut en bas, plus on descend vers les basses classes, plus l'écart par rapport à la définition légitime de l'enfance se creuse et par conséquent, moins on est en mesure de mettre en oeuvre des stratégies éducatives susceptibles d'avoir une rentabilité scolaire. Cela tant au point de vue des moyens objectifs (temps, argent, qualification culturelle) que de par l'éthos dont les pratiques avec les enfants tirent leur force.

Cette définition de l'enfance est avant tout un attribut de position, fabriqué par tout le trajet, elle est à l'origine du rapport à l'école et des attentes différenciées qu'on lui adresse et comporte tout un ensemble de pratiques éducatives. C'est par ces pratiques éducatives, propres à chaque famille et à chaque groupe que s'opère la transmission culturelle. Les enfants reçoivent par héritage familial une bonne partie des aptitudes et des attitudes, savoirs et savoirs faire qui seront intériorisés comme naturels, comme allant de soi. D'où le fait est que les enfants arrivent à l'école différemment munis pour s'approprier le savoir scolaire.

Ainsi une école de pédagogie active qui veut avoir une collaboration avec les parents et partir de l'enfant en tant qu'objet pédagogique devant accomplir des étapes d'apprentissage, peut avoir des effets différentiels

1. *suivant la position sociale et l'éthos qui soutient la définition de l'enfance,*
2. *de par les compétences et dispositions que cette définition de l'enfance demande de la part des parents, inégalement distribuées d'après les classes sociales.*

Ce que nous pensons avoir pu montrer à partir de cette analyse qualitative est que l'impact et le niveau d'impact d'une école passe par ce rapport à l'école fabriqué socialement.

Ainsi l'école jouera un rôle d'affirmation de position dans le cas des classes supérieures ou de support du projet de mobilité, pour les classes moyennes. Dans les classes populaires l'impact qu'aura l'école prendra la forme de fissures des évidences naturelles et de lutte pour un 'meilleur" collectif. Même si elle confirme l'appartenance de classe, elle aura un effet de restructuration d'éthos qui, sans une volonté explicite, agira sur un changement de position.

Plus on descend vers le bas de l'échelle sociale, plus on assiste à un écart entre valeurs propres à l'éthos familial et les valeurs de l'école. Elle sera d'autant plus acceptée que les valeurs qu'elle prône peuvent s'insérer dans les valeurs propres aux agents appartenant aux positions sociales dominées. C'est-à-dire qu'elle sera d'autant plus acceptée, suivant le degré avec lequel une attitude nouvelle peut s'appuyer sur une attitude ancienne, puisque c'est par cette réappropriation/réinterprétation du nouveau qu'on fait sienne la culture et les projets de l'école, qu'on se laisse prendre par l'école. Dès lors l'école doit tenir compte de cet éthos qui est à l'origine de l'acceptation et des formes d'acceptation de l'école.

Une école de pédagogie active, ce n'est pas par le type d'offre, par son innovation dans les méthodes et techniques qu'elle sera acceptée davantage par les groupes appartenant aux positions sociales dominées, chez qui l'avenir se vit subjectivement et chez qui la non maîtrise de l'éducatif fait de l'école le seul porte-parole du cursus scolaire. D'après son expérience de classe et ne disposant pas soi-même des moyens permettant de raisonner les investissements éducatifs, les écoles qui utilisent des méthodes plus reconnues socialement sont plus proches pour répondre aux attentes d'instruction chez les enfants.

Mais dès qu'on peut accepter l'école à partir des valeurs qui leur sont chères, le fait de compter sur l'école pour l'instruction des enfants deviendra accepter le projet et les moyens prônés par les instituteurs. L'école a le monopole de l'éducatif. Soi-même on ne dispose pas des moyens pour mettre en oeuvre des stratégies éducatives qui puissent avoir une rentabilité scolaire ; on acceptera donc d'autant plus les méthodes et objectifs de l'école, et on sera disposé à écouter attentivement ce que les instituteurs disent être le bonheur des enfants.

Ainsi plus on tient compte de cet éthos qui soutient le rapport avec les instituteurs, plus un travail avec les parents peut s'avérer nécessaire en vue de l'acceptation de l'école, et plus l'école pourra avoir un impact au niveau d'une restructuration de l'éthos des parents.

Mais en même temps, tout cela pose le problème du pouvoir de l'école et de ses possibilités objectives pour construire son programme pédagogique à l'intérieur d'une perspective sociologique qui tient compte des possibilités réelles du milieu populaire. Il ne suffit pas de changer le type de pédagogie pour aboutir aux objectifs proposés permettant le développement de l'esprit critique et des capacités de raisonnement, mais il serait nécessaire de pouvoir s'appuyer sur un programme pédagogique qui tienne compte en même temps de la maîtrise des outils techniques propres à un haut niveau de connaissances dont les enfants ont besoin et que l'école reste la seule à pouvoir leur fournir.

ANNEXE

LA RÉFORME SCOLAIRE À BARCELONE

ANALYSE HISTORIQUE DE SA NAISSANCE ET DE SA CONSOLIDATION

1. *Base sociale du mouvement. Groupes qui en font partie.*

La base sociale du mouvement est surtout formée par la petite bourgeoisie : professions libérales, professeurs, des gens liés à la culture, techniciens, universitaires, petits industriels et travailleurs indépendants, et aussi une partie, bien que minoritaire, de commerçants, employés et aussi l'un ou l'autre industriel important.

Pour nous résumer, tous ces groupes qui en font partie ont en commun de faire partie de "l'intelligentia" ou d'y être liés directement ou indirectement, d'avoir un amour pour la culture, pour le fait d'avoir une conscience nationale, une foi en ligne conciliaire, tradition scout, besoin de s'engager civiquement.

Parents et enseignants - surtout les fondateurs et tous les pédagogues qui ont conduit la réforme au long des années - sont issus des mêmes groupes. On pourrait parler d'une sorte de symbiose dans l'aspect idéologique, situation sociale et aspirations de classe.

2. *Eléments à l'origine de la naissance et de la consolidation du mouvement rénovateur.*

Sa naissance vers les années 60 n'est pas un problème isolé, mais il fait partie d'une évolution sociale, il coincide avec un

ensemble de phénomènes qui ont un impact sur la société espagnole, et plus concrètement sur la société catalane. Ainsi le changement socio-économique qui entraîne le développement massif des classes moyennes, le passage du "catalanisme" de résistance au "catalanisme" actif ; le catholicisme progressiste ; l'entrée dans l'âge adulte des premières générations scouts ; les premiers changements dans le modèle culturel.

Dès lors, ce mouvement de rénovation scolaire constitue une des formes d'action du nationalisme catalan, concrétisé en fait par un catalanisme culturel. Il prend forme à partir de la mobilisation des groupes sociaux (secteurs professions libérales, couches liées au monde de la culture, petite bourgeoisie industrielle et commerçante), dont la première manifestation se concrétise avec la création de toute une série d'écoles privées, non liées à des ordres religieux. Ecoles consacrées aux primaires et aussi au gardiennat-préscolaire, et caractérisées par une forte préoccupation pédagogique et par une conception de l'école fondée sur une étroite relation parents-enseignants en vue du bon développement de la tâche éducative.

3. *Causes qui ont permis la consolidation du mouvement*

La situation de l'Enseignement au niveau de l'Etat Espagnol, largement déficitaire, en qualité et en quantité. La dichotomie entre enseignement privé (pour les classes moyennes et hautes) et l'enseignement public (pour les classes populaires). La forte idéologisation dûe au franquisme, ainsi que l'enseignement secondaire pour la plupart aux mains de l'Eglise, avec un système pédagogique autoritaire, l'importance étant donnée à "apprendre par coeur" et à son programme ultra-conservateur fondé sur des valeurs morales religieuses.

Aussi, dans ce contexte, d'autres facteurs ont eu une incidence certaine. D'une part l'apparition d'une génération de parents avec une mentalité nouvelle, avec un certain niveau culturel et une nouvelle mentalité religieuse, ayant des besoins précis d'école pour les enfants. D'autre part l'existence d'un courant de dédication à l'enseignement, surtout des filles, formées par le scoutisme qui les avait initiées dans la pédagogie active et qui refusaient de s'engager dans la seule issue possible : l'enseignement officiel à pédagogie traditionnelle et ayant un fort niveau d'idéologisation. Egalement les premières manifestations d'émancipation féminine à travers le travail, phénomène qui coincide avec l'apparition des couches moyennes urbaines et avec un changement de formes traditionnelles dans la famille.

4. *Le mouvement dans l'actualité. Questions posées.*

La réforme scolaire a eu des contradictions dûes à sa naissance, aux groupes qui l'ont poussée, à son idéologie et à sa base sociale ; le modèle de l'école qu'ils ont créé est une école à leur service. Malgré cela, la Réforme Scolaire en tant que mouvement constitue une réalité aujourd'hui, elle a sa dynamique propre, elle a influencé le contexte général scolaire, et elle s'est consolidée et institutionnalisée.

Elle a permis en fait l'entrée de nouveaux enseignants d'une origine sociale autre que les fondateurs, et des parents ayant une position de classe autre. Ce qui, pour une partie au moins, a eu comme résultat la mise en question de la base même du mouvement, du rôle institutionnel de l'école. Questions qui actuellement permettent d'entrevoir les différentes tendances de plus en plus nettes en son sein.

a. un secteur d'écoles pour qui les changements ont eu lieu seulement au niveau des méthodes et techniques (secteur élitiste et bourgeois, qui continue à maintenir la structure classiste de l'enseignement et la conception élitiste de l'éducation) ;

b. un deuxième secteur qui en fait veut avoir seulement le nom d'appartenir à la réforme scolaire, de se dire de pédagogie active, seulement parce que c'est plus rentable ;

c. puis un troisième secteur qui s'est adapté aux nouvelles conditions politiques et sociales, mais qui est assez clair quant à savoir vers quel projet d'école on veut s'acheminer, quels sont ses limites actuelles, et qui a l'explicitation d'une nouvelle école publique comme objectif final : école publique qui doit en finir avec la dichotomie écoles actives d'élite et écoles populaires qui ne peuvent appliquer les coûteuses techniques. Et, pour qui il est très évident qu'une rénovation, si elle est monopolisée par un secteur, ou ce qui revient au même, si elle n'arrive pas à tous les secteurs, n'est pas du tout une rénovation.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie est loin d'être exhaustive.
On trouvera seulement les références d'ouvrages et d'articles consultés et utilisés dans l'élaboration de ce travail (sans être toujours cités dans le texte).

LIVRES

ARIES Philippe — *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris, Ed. du Seuil, 1973

BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger — *L'école capitaliste en France* Paris, Maspero, Cahiers libres, 1972

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas — *La construccion social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu Editores S.C.A., 1968

BOLTANSKY Luc — *Prime éducation et morale de classe.* Paris, Mouton 1969. Ecoles Pratique des Hautes Etudes, Coll. Cahiers du Centre de Sociologie Européenne.

BOURDIEU Pierre — *Un art moyen ; essai sur les usages sociaux de la photographie.* Paris, Ed. Minuit, Coll. Le sens commun, 1965

BOURDIEU Pierre
CHAMBOREDON Jean Claude
PASSERON Jean Claude
Le métier de sociologue
Paris, Mouton 1968, Ecole Pratique des Hautes Etudes.

BOURDIEU Pierre
PASSERON Jean Claude
Les héritiers. Les étudiants et la culture.
Paris, Ed. Minuit, coll. Le sens commun, 1965.

COPANS J.
TORNAY S.
GODELIER M.
BACKES-CLEMENT C.
L'anthropologie : science des sociétés primitives ?
Paris, Ed. E.P., Coll. Le point de la question, 1971.

FREINET Célestin
Pour l'école du peuple
Paris, Petite collection Maspero, 1969

FREIRE Paulo
Pedagogia del oprimido
Montevideo, Ed. Tierra Nueva, 1970.

GAY Joan
PASCUAL Angels
QUITLLET Rosa
Societat catalana i reforma escolar
Barcelona, Ed. Lais, Coll. les eines, 1973.

GODELIER (Maurice)
Horizon, trajets marxistes en anthropologie.
Paris, Maspero, 1973

GRIGNON Claude
L'ordre des choses ; les fonctions sociales de l'enseignement technique.
Paris, Ed. Minuit, Coll. Le sens commun, 1971.

HOGGART Richard
La culture du pauvre
Paris, Ed. Minuit, Coll. Le sens commun, 1970.

MARX Karl
ENGELS Friedrich
L'idéologie Allemande
Paris, Ed. Sociales, 1972.

MASJUAN Joseph M. *Els mestres de Catalunya* Barcelona,Ed. Novaterra,Coll. sintesi, 1974

SCHUMPETER Joseph A. *Imperialismo y clases sociales* Madrid, Ed. Tecnos, S.A., Coll. Ciencias Sociales, 1965.

WEBER Max *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* Paris, Plon, 1969.

ARTICLES

BOURDIEU Pierre "Condition de classe et position de classe" in *Archives Européennes de Sociologie*, 1966, VII (n°2) pp. 201-223.

"Reproduction culturelle et reproduction sociale" in *Information sur les Sciences Sociales*, C.2., 1971

"Avenir de classe et causalité du probable" in *Revue française de Sociologie*, vol. XV, 1974, n° 1, pp. 3-42.

"Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction" in *Annales - Economies, Sociétés, Civilisations - Famille et Société*, n° spécial 4-5, 1972 pp. 1105-1125.

CHAMBOREDON Jean-Claude
PREVOT Jean-Yves
Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle.
Centre de Sociologie Européenne, Février 1973, Texte ronéotypé.

Collectif
Etat des Recherches.
Centre de Sociologie Européenne, Paris, Mouton 1972, texte ronéotypé.

Collectif
Estudi sobre els centres escolars inscrits a Coordinacio escolar. Caracteristiques de localitzacio, equipament, alumnat i professorat, I
Institucio "Rosa Sensat" CURS 1969-70, Texte ronéotypé.

COMBONI Sonia
Les espagnols émigrés appartenant à la classe moyenne.
Université Catholique de Louvain. Mémoire présenté en vue d'obtention du grade de Licenciée en Sociologie.

HENKINBRANT
"Hypothèse d'école : présentation et questions actuelles" in *Contradictions*, n° 4, juillet 1973, pp. 177-183.

JANER Onofre
"Moviments de renovacio pedagogica" in *Perspectiva escolar*, Octobre 1975, n° 4, pp. 87-96.

LASSERRE Henry
"Religion et ascension Sociale" l'exemple des ouvriers chrétiens".
in *Revue Française de Sociologie*, T. XIII, n° 3, 1972, pp. 65-91.

LIENARD Georges
SERVAIS Emile

Les inégalités culturelles dans la petite enfance. T. 1 et 2, Rapport de pré-enquête Université Catholique de Louvain, 1972.

La transmission culturelle : stratégie des familles et position sociale, in *Cahiers Internationaux de Sociologie,* Vol.LIX, 1975, pp. 337-353, Paris, P.U.F.

Trajectoires sociales et pratiques éducatives. Eléments pour une analyse des processus de socialisation secondaire liée aux phénomènes de mobilité. Université Catholique de Louvain, Texte ronéotypé, 1975.

Vie Quotidienne, utilisation du logement et pratiques éducatives, in *Recherches sociologiques,* n° 3, novembre 1975, pp. 345-386.

La conversion culturelle : stratégie de mobilité sociale. Université Catholique de Louvain, 1975. Texte ronéotypé.

LIENARD Georges
LOICQ Francis

"Emergence d'une contre-légitimité dans le cadre d'un conflit dans l'entreprise Michelin". in *Recherches sociologiques,* Vol. IV, n° spécial, Mai 1973, pp. 63-103.

LIENARD Georges

Esquisse d'une théorie de la pratique et pratique de la sociologie. Texte ronéotypé, 1975.

MEISTER Albert

Animateurs et militants Texte ronéotypé

MICHELAT Guy — "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie" in *Revue Française de Sociologie*, Vol. XVI, n° 2, 1975, pp. 229-247.

REMY Jean — *Cours fondamental de sociologie de la religion.* Notes de cours, Université Catholique de Louvain, 1973, Texte ronéotypé

VERRET Michel — "Sur la culture ouvrière" : à propos d'un livre de Hoggart, in *La Pensée*, juin 1972, n° 163, pp. 12-33.

WACHTEL Nathan — *L'acculturation* pp. 124-146.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN